

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Krajowe Ramy Kwalifikacji: biurokratyczna konieczność czy szansa na poprawę jakości kształcenia w uczelniach?

Redaktor naukowy
prof. dr hab. Maria Kapiszewska

Kraków 2013

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzja: prof. dr hab. Tadeusz Wawak

Redaktor prowadzący: Halina Baszak-Jaroń

Projekt okładki: Oleg Aleksejczuk

Korekta: zespół

ISBN 978-83-7571-250-6

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Kraków 2013

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana
w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie,
ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie
za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących,
nagrywających i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich

Na zlecenie:



Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ka.edu.pl



Wydawca:

Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM,
Kraków 2013

Sprzedaż prowadzi:

Księgarnia U Frycza

Kampus Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków

tel./faks: (12) 252 45 93

e-mail: ksiegarnia@kte.pl

Skład: Oleg Aleksejczuk

Druk i oprawa: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o.

Spis treści

Wprowadzenie (<i>Maria Kapiszewska</i>)	9
Rozdział 1. Rys historyczny Procesu Bolońskiego (Natalia Potopianek)	15
Proces Boloński i jego założenia	15
Zmiany w systemie kształcenia w ramach szkolnictwa wyższego	19
Forma i tok studiów	20
Zajęcia dydaktyczne, e-learning	21
Nauczanie w języku obcym	22
Mobilność studentów i pracowników	22
Kierunki zamawiane	23
Wprowadzenie nowego profilu kształcenia	24
Program i standardy kształcenia	25
Uznawalność wykształcenia i nowe wzory dyplomów ukończenia studiów	25
Badanie losów absolwentów	26
Podsumowanie	26
Rozdział 2. Krajowe Ramy Kwalifikacji w kontekście taksonomii celów kształcenia w szkole wyższej (Danuta Skulicz)	29
Rozdział 3. Metody ewidencji i analizy powiązań efektów kształcenia w ramach krajowych ram kwalifikacji (Tadeusz Grabiński)	39
Wprowadzenie	39
Ewidencja powiązań efektów kształcenia	39
Schematy analizy powiązań efektów kształcenia	41
Konstrukcja tabel powiązań efektów kształcenia	42
Macierze powiązań efektów kształcenia	45
Parametry opisowe macierzy powiązań	49
Podsumowanie	50
Rozdział 4. Jakość kształcenia – wdrażanie procedur. Przykład Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego (Barbara Stoczewska)	53
Wprowadzenie.....	53
Jakość kształcenia w dokumentach europejskich	54

Wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia w Polsce w świetle nowych uregulowań prawnych	55
Co to jest jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – kłopoty z definicją	56
Wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego – procedury wdrażające, pierwsze doświadczenia i refleksje	57
Podsumowanie	60
Rozdział 5. Programy studiów w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji	
– wybrane problemy prawne (Robert Krawczyk)	63
Wprowadzenie	63
Wątpliwości definicyjne	63
Krajowe Ramy Kwalifikacji a standardy kształcenia i wzorcowe efekty kształcenia	65
Obowiązek monitorowania losów absolwentów	66
Trudności związane ze stosowaniem niektórych przepisów wykonawczych	67
Mobilność pionowa a osiągalność efektów kształcenia na studiach drugiego stopnia	70
Podsumowanie	72
Rozdział 6. Bieżące problemy i perspektywy wdrażania Ram Kwalifikacji (Jadwiga Mirecka)	73
Rozdział 7. Procedury opiniowania kierunkowych efektów kształcenia przez studentów	
(Tadeusz Grabiński, Anna Merklinger-Gruchała)	83
Wprowadzenie	83
Techniki pozyskiwania opinii	83
Organizacja i przebieg badań	84
Struktura zbioru danych	86
Ustalenie charakteru cech dodatkowych oraz pożądanego rzędu ich wielkości	87
Definicje binarnych cech dodatkowych	88
Struktura kompletnej macierzy danych	89
Weryfikacja danych źródłowych	91
Podsumowanie	94
Rozdział 8. Ewaluacja zajęć dydaktycznych przez studentów. Teoria i praktyka	
(Maria Kapiszewska, Anna Merklinger-Gruchała)	95
Wprowadzenie: ewaluacja procesu nauczania	95
Z historii ewaluacji i sposobów jej prowadzenia	96
Przykłady ewaluacji	97
Zmiany w świadomości studenta: kreatywność i innowacyjność	98
Student nie chce już być biernym uczestnikiem procesu kształcenia.	
Ewaluacja w Krakowskiej Akademii	99
Podsumowanie	103
Rozdział 9. Błędy w procesie kształcenia i ewaluacji na poziomie akademickim.	
Superwizja jako sposób ich ograniczania i eliminowania (Anna Kożuh)	107
Wprowadzenie	107

Błędy nauczycieli akademickich w procesie kształcenia i ewaluacji	108
Możliwości superwizji w ograniczaniu i eliminowaniu błędów powstałych w procesie kształcenia oraz ewaluacji na poziomie akademickim	116
Rodzaje i główne problemy w superwizji	118
Refleksje końcowe	119
Rozdział 10. Uczelniany System Kształcenia na Odległość a KRK (Marta Woźniak-Zapór)	121
Wprowadzenie	121
Kształcenie na odległość w ujęciu uczelnianym w Polsce	121
Założenia uczelnianego systemu kształcenia na odległość na przykładzie KAAFM	123
Kształcenie na odległość a KRK	124
Kształcenia na odległość w ocenie studentów	126
Podsumowanie	127
Rozdział 11. Udział interesariuszy zewnętrznych w procesie tworzenia i doskonalenia programów kształcenia i zapewnienia pracy absolwentom (Mariusz Parlicki)	129
Wprowadzenie	129
Dlaczego według pracodawców uczelnie wyższe w Polsce kształcą bezrobotnych	130
Charakterystyka zmian rekomendowanych przez pracodawców jako koniecznych dla ograniczenia bezrobocia wśród absolwentów	132
Uczelnia wyższa i jej otoczenie	135
Miejsce i znaczenie interesariuszy zewnętrznych w wewnętrznym systemie zapewnienia jakości kształcenia i w procesie budowy wysokiej kultury jakości kształcenia	137
Rola wybranych jednostek organizacyjnych uczelni wyższych w budowaniu relacji współpracy z interesariuszami zewnętrznymi	140
Sposoby włączenia interesariuszy zewnętrznych do prac wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia i do budowy wysokiej kultury jakości kształcenia	142
Podsumowanie	144
Rozdział 12. Opracowywanie zasad i narzędzi monitorowania losów i karier absolwentów – metodologia i dotychczasowe wyniki (Dominika Sozańska)	147
Wprowadzenie	147
Tradycje monitorowania losów i karier absolwentów	147
Badania prowadzone w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego	150
Podsumowanie	153
<i>Post scriptum: Krajowe Ramy Kwalifikacji mitręga czy szansa na poprawę szkolnictwa wyższego (Maria Kapiszewska)</i>	<i>155</i>

Wprowadzenie*

Maria Kapiszewska

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (stosowany skrót KRK) wprowadzone znowelizowaną ustawą – Prawo o szkolnictwie wyższym 18 marca 2012 roku i wdrażane od października 2011 roku nie są jeszcze w ustawodawstwie rozdziałem zamkniętym. Niedługo wejdzie w życie kolejna nowelizacja do właśnie znowelizowanej ustawy. Oznacza to, że można założyć z dużym prawdopodobieństwem, że wiele zagadnień i wątpliwości poruszanych w tej monografii, a dotyczących tak różnych paragrafów samej ustawy, jak i rozporządzeń może zostać wkrótce zmienionych bądź uzupełnionych.

Jednocząca się Europa, otwierające się granice i wędrówki młodych ludzi nie tylko za pracą, ale także chcących poznawać świat i zdobywać wykształcenie w różnych miejscach kontynentu, zmusiły państwa Europy do przyglądnięcia się systemom edukacji w poszczególnych krajach. Celem było poszukiwanie wspólnego mianownika w europejskim systemie kształcenia lub jego stworzenie na bazie istniejących struktur. Działania te miały umożliwić usankcjonowanie prawne dyplomów czy uznawanie zdobytego w różnych uczelniach europejskich wykształcenia. Aby jednak było to możliwe, należało zdefiniować kwalifikacje, jakie powinien posiadać absolwent, aby mógł legitymować się określonym dyplomem. I to właśnie ramy kwalifikacji dla określonego poziomu kształcenia, czy uzyskania dyplomu jakiegoś stopnia dla każdego studiowanego kierunku (w każdym kraju) opisują zestaw wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, których posiadanie jest konieczne, aby ten poziom, czy dyplom uzyskać. Wszystkie te ramy są powiązane. Tak więc kwalifikacje zdobyte w jednym kraju będzie można odnieść do poziomu edukacji w innym kraju Unii Europejskiej. Będzie zatem jasno określone, jakie kompetencje kryją się za tytułem licencjata czy magistra danego kierunku studiów, bez względu na to, w którym kraju zostały one osiągnięte. Ułatwi to znacznie migracje ludzi, wymianę myśli i idei, a tym samym pomoże w sprośowaniu wymaganiom jednoczących się rynków ekonomicznych, systemów finansowych i komercyjnych.

Z uwagi na zróżnicowanie systemów kształcenia w krajach jednoczącej się Europy, proces uzgadniania musiał być wieloetapowy i długotrwały. O etapach ustaleń współpracy między państwami europejskimi pisze w pierwszym rozdziale Natalia Potopianek. Mało kto zdaje sobie sprawę, że współpraca datuje się od 1988 roku – od podpisania Karty Bolońskiej przez ówczesnego rektora Uniwersytetu Warszawskiego. Do dziś jest to jeden z najważniejszych dokumentów środowiska akademickiego. To właśnie ten dokument stał się podstawą kolejnych spotkań rozpoczynających prace w ramach tzw. Procesu Bolońskiego zmierzające do stworzenia jednolitego systemu kształcenia, oceniania i promowania absolwentów. W kolejnych deklaracjach dochodzi do regulacji uznawalności kwalifikacji, ujednolicenia systemu poziomów edukacji, wspierania mobilności studentów i wymiany wykładowców. Wszystko to ma na celu stworzenie Europejskiego Obszaru Kształcenia. Obecnie bierze w nim udział 47 państw europejskich. Kolejnym etapem była Konferencja Ministrów Edukacji krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim w 2005 roku, podczas której doszło do podpisania dokumentu określającego standardy i sposób zapewnienia jakości kształcenia, a także dokumentu stanowiącego podstawę do tworzenia ramowych struktur kwalifikacji i umiejętności absolwentów. To dzięki nim można będzie porównać dyplomy i kompetencje na kolejnych stopniach kształcenia wyższego, nie tylko pomiędzy różnymi krajami, ale także pomiędzy uczelniami danego kraju. Ten szczytny

* Część badań prowadzonych w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego i opublikowanych w monografii została sfinansowana w ramach działalności statutowej (nr umowy WZiNM/DS/1/2011-UZ).

cel można jednak osiągnąć dopiero wtedy, kiedy program kształcenia dla określonego kierunku i poziomu kształcenia zostanie opisany zakładanymi efektami kształcenia. Musi także zostać opracowany program studiów będący opisem procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania tych efektów. Program kształcenia akademickiego stanie się fundamentem drogi do osiągnięcia efektów zawartych w Krajowych Ramach Kwalifikacji. Jednak jego realizacja zależy od wielu uwarunkowań organizacji kształcenia w szkole wyższej. Przy wprowadzaniu istotnych zmian potrzebne jest nie tylko sprawne posługiwanie się, zawartymi w KRK gotowymi *efektami obszarowymi i kierunkowymi*, oznaczeniami (kodami), ale przede wszystkim kompetentne projektowanie oraz konstruowanie programów kształcenia. Na tych zagadnieniach koncentruje się Danuta Skulicz w drugim rozdziale zatytułowanym „Krajowe Ramy Kwalifikacji w kontekście taksonomii celów kształcenia w szkole wyższej”. Z tego rozdziału dowiadujemy się, że niezbędne jest powiązanie/włączenie opisanych w KRK efektów obszarowych oraz efektów kierunkowych w spójną strukturę programów kształcenia akademickiego. Strukturę tę wyznaczają taksonomie celów kształcenia w szkolnictwie wyższym. Taksonomie (klasyfikacje) celów odnoszą się do osobowego wymiaru człowieka, stanowią więc syntezę jego podmiotowości i sprawczości. Programy kształcenia akademickiego mają strukturę hierarchiczną (odróżniającą je od programów kształcenia zawodowego np. na kursach, warsztatach, szkoleniach zawodowych, dla których programy mogą eksponować wybrane elementy, np. efekty w postaci umiejętności, kompetencji, czy wiedzy). Na szczycie tej hierarchii znajdują się cele kształcenia realizowane na poziomie modułów kształceniowych (zajęcia lub grupy zajęć). W zajęciach tych wyodrębnia się szczegółowe modułowe efekty kształcenia wiążące się bezpośrednio z treściami kształcenia i efektami kierunkowymi. W ich opisie także znajdują się sposoby ich osiągania, a nawet weryfikacji. Efekty te muszą mieścić się w co najmniej jednym spośród ośmiu wyodrębnionych obszarów kształcenia, w ramach których kierunek jest realizowany, a które zostały zdefiniowane. Oznacza to, że istnieją powiązania efektów kształcenia różnych szczebli. Ponadto określa się także stopień (siłę, zgodność) powiązania między efektami niższego i wyższego szczebla. Efekty kształcenia opisywane są w trzech kategoriach: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. Wszystkie wymienione wymagania muszą znaleźć się w sylabusach opisujących moduły. Plan studiów opisanych według takiego schematu umożliwia sprawdzenie, wokół jakich efektów obszarowych koncentrują się efekty kierunkowe, odzwierciedlając tym samym stopień wizji autorskiej programu studiów na oferowanym kierunku. Ponadto, przeprowadzając analizę stopnia powiązań między efektami kierunkowymi i modułowymi można sprawdzić prawidłowość programu kształcenia. O wszystkich tych problemach i sposobach przeprowadzenia takich analiz, a także o wnioskach z nich płynących pisze Tadeusz Grabiński w rozdziale zatytułowanym „Metody ewidencji i analizy powiązań efektów kształcenia w ramach krajowych ram kwalifikacji”. Zastosowanie opisanej przez niego procedury wymaga jednak rozwiązania kilku metodologicznych problemów. W omawianym rozdziale znajdujemy opis tak szczegółowy, że jego prześledzenie umożliwi każdemu powtórzenie opisywanej metody dla dowolnego kierunku studiów. Autor przekonuje czytelnika, że metoda umożliwia także porównanie celów dydaktycznych w ramach danego kierunku studiów w relacji do innych kierunków z tych samych obszarów kształcenia, czy też dzięki niej możliwe jest dokonanie analiz porównawczych tych samych kierunków studiów, ale realizowanych na różnych uczelniach. Znajdziemy tam także inne potencjalne zastosowania. Na przykład zastosowanie tych analiz w sposób mierzalny „daje możliwość stworzenia syntetycznego obiektywnego miernika oceny jakości i przydatności dowolnego kierunku studiów i zawartej w tym mierniku koncepcji kształcenia”.

A to właśnie jakość stała się oczkiem w głowie edukacyjnej polityki europejskiej. Już ustawa o szkolnictwie wyższym z roku 2005 uznawała – kwestie „...poprawy jakości kształcenia za istotny element reformy edukacji w Polsce”. Wdrażanie etapów założeń Procesu Bolońskiego, dotyczących poprawy jakości kształcenia, rozważa Barbara Stoczewska – autorka kolejnego rozdziału (Jakość kształcenia – wdrażanie procedur. Przykład Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego). Z jej tekstu dowiadujemy się o kolejnych etapach tego procesu. Z poziomu ustawodawczych rozważań, autorka przechodzi do omówienia praktycznego wymiaru rozwiązań, dzieląc się refleksjami o procedurach wdrażających i pierwszych doświadczeniach we wprowadzaniu tego systemu w Krakowskiej Akademii. Już w tym rozdziale znajdujemy pierwsze sygnały o trudnościach, na jakie napotykają uczelnie wdrażając KRK. Problemy wynikają głównie z negatywnego stosunku większości kadry nauczającej, ale także m.in. z niespójnego i nieprzejrzystego prawa o szkolnictwie wyższym. Kwestie te stały się tematem kolejnych dwóch rozdziałów.

Nie ulega wątpliwości, że do zaistnienia wspomnianych problemów przyczynił się również ustawodawca. Brak precyzji sformułowań ustawy wywołał bowiem sporo zamieszania w środowisku. Te zagadnienie bardzo szczegółowo, na wybranych przykładach analizuje Robert Krawczyk w kolejnym rozdziale „Programy studiów w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji – wybrane problemy prawne”. Pierwsze wątpliwości

– pisze – budzą już definicje nowych pojęć związanych z wdrażaniem KRK dla Szkolnictwa Wyższego. Trudności interpretacyjne dotyczą m.in. takich pojęć jak studia pierwszego i drugiego stopnia, studia stacjonarne, pojęcie kwalifikacji, pominięcie kwalifikacji uzyskiwanych w wyniku ukończenia jednolitych studiów magisterskich, sposób obliczania ECTS w kontekście zajęć wymagających bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów, godzin kontaktowych i pracy własnej studenta, niedookreślenie studiów trzeciego stopnia, a to wydaje się być jedynie czubkiem góry lodowej. Kolejny problem, na którym skupił się autor to brak zastosowania KRK na kierunkach studiów przygotowujących do wykonywania wybranych zawodów, określonych w przepisach Unii Europejskiej, takich jak np. lekarz, farmaceuta, pielęgniarka, czy problem relacji pomiędzy wzorcowymi standardami kształcenia dla określonych kierunków studiów określonymi przez ministerstwo, a kompetencjami senatu. Interesujące są również rozważania Roberta Krawczyka dotyczące artykułu ustawy o obowiązku monitorowania losu absolwentów przez uczelnie. Warto w tym miejscu przytoczyć jego opinię „W konsekwencji mamy do czynienia z paradoksalną sytuacją, gdy organy władzy publicznej – koncesjonując działalność uczelni niepublicznych – oceniają zapotrzebowanie rynku edukacyjnego i rynku pracy na prowadzone w nich kształcenie finansowane ze środków prywatnych, a nie sprawuje praktycznie żadnej kontroli nad ofertą studiów stacjonarnych w dużych uczelniach publicznych, finansowanych ze środków publicznych”. Autor przygląda się także przepisom dotyczącym możliwości wprowadzenia zmian, jakie uczelnie mogą dokonywać w programach studiów. Logiczne bowiem wydawałoby się, aby wymagane ustawą ocenianie jakości kształcenia skutkowało możliwością jego udoskonalania. Tymczasem raz przyjęte efekty kształcenia nie mogą ulec zmianie, w przeciwnym wypadku jednostka (bez uprawnień do habilitacji) musi starać się na nowo o zgodę na uruchomienie tego kierunku studiów. Jakie to rodzi konsekwencje – warto rozdział przeczytać uważnie – zwłaszcza powinien to zrobić ustawodawca.

Rozdział, którego autorem jest Jadwiga Mirecka zatytułowany „Bieżące problemy i przyszłe perspektywy związane z wdrażaniem Ram Kwalifikacji” także nawiązuje do problemów, jakie budzą dokumenty KRK. Tłumaczenie słownictwa dokumentów Procesu Bolońskiego, najczęściej bezpośrednio, nie nawiązujące do intuicyjnego znaczenia samych słów w języku polskim jak np. „kwalifikacje, deskryptory efekty generyczne już na wstępie nie budzi sympatii. Autorka uważa, że: „Specyficzny język opisu Ram budzi sprzeciw jako niekonkretna, napuszona biurokratyczna „nowomowa”. Można się było o tym przekonać na spotkaniach szkoleniowych w uczelniach”. Autorka wie, o czym pisze, ponieważ nie tylko, że jest ekspertem bolońskim, ale bierze udział w setkach spotkań w całej Polsce, będąc tłumaczem, ale i wyznawcą tej nowej „religii”. Warto uważnie przeczytać uwagi, jakie autorka zebrała podczas tych podróży. Znacznie ważniejszym problemem wydaje się być brak zmian w myśleniu o procesie kształcenia u kadry akademickiej, co przecież leży u podstaw Krajowym Ram. Chodzi przecież o to – pisze Jadwiga Mirecka – aby doszło do „przeniesienia akcentu z tego jak my (uczelnia, nauczyciele) uczymy, na to czego oni (studenci) ostatecznie się uczą”. Kolejne problemy, na które natrafiają osoby bezpośrednio zaangażowane w pisanie nowych programów studiów to „określenie profilu studiów w sposób adekwatny do zamierzonych efektów i planowanych sposobów ich realizacji”, wybór obszaru Nauk, do którego należy przypisać program, dobór efektów z różnych obszarów, mając na uwadze zasoby kadry, stanowiące minimum kadrowe, brak rozumienia relacji pomiędzy efektami a sposobami ich realizacji, wyraźnie widoczny na poziomie sylabusów, brak zbieżności między liczbą przypisanych danemu przedmiotowi punktów ECTS a obciążeniem pracą studentów, a także wymogiem sprawdzenia osiągnięcia efektów kształcenia, aby móc przypisać przedmiotowi punkty ECTS. Takie i wiele innych obserwacji opisujących problemy z wdrażaniem reformy, autorka przypisuje także wadliwej akcji informacyjnej, niskiemu stopniowi uświadamienia członków społeczności akademickiej, co do zadań i działań (a czasem nawet co do samego istnienia) tych struktur, a także brakiem poczucia współodpowiedzialności za jakość procesu nauczania i temu, że „cały proces wdrażania uczelni do nowej sytuacji prawnej zachodził w pośpiechu i w warunkach dyskomfortu informacyjnego”. Nadzieję budzi zapowiadana nowelizacja, chociaż, jak konkluduje Jadwiga Mirecka „Z jednej strony można przywitać z uznaniem gotowość skorygowania sformułowań, które okazały się źle funkcjonować w praktyce, z drugiej jednak utrwała to poczucie niepewności na uczelniach i nie sprzyja budowaniu zaufania do ustawodawcy.” Autorka wyraża także niepokój co do płaszczyzny styku pomiędzy funkcjonowaniem wewnętrznego systemu zapewnienia jakości na uczelniach a zewnętrznym organem kontroli jakości, jakim jest Polska Komisja Akredytacyjna, głównie podkreślając „...niewystarczająco przejrzyste kryteria oceny i zbyt dużą jej zależność od składu osobowego oceniającego zespołu”. Refleksje nad niedoskonałościami i problemami kończą wnikliwe rozważania o kolejnych działaniach, jakie na poziomie uczelni mogą/powinny się pojawić w wyniku wdrażania KRK w bliższej, jak i dalszej perspektywie. Niewątpliwie jednym z najważniejszych będzie weryfikowanie efektów kształcenia oraz oceny jakie wystawią studenci tej reformie.

O pilotażowych badaniach dotyczących tych zagadnień, a także o tym, jak i czy zastąpić ankiety papierowe systemem opartym wyłącznie na technologiach informatycznych w kolejnym rozdziale pisze Tadeusz Grabiński („Procedury opiniowania kierunkowych efektów kształcenia przez studentów”). W rozdziale tym autor przedstawia pilotażowe wyniki badań mających na celu „weryfikację procedury ankietowania oraz identyfikację zagrożeń w zakresie rzetelności i wiarygodności uzyskiwanych opinii”. Jest to także prawdopodobnie jedno z pierwszych tak wnikliwych opracowań zebranych opinii studentów dotyczących kierunkowych efektów kształcenia. Analiza pozwala ocenić „w jakim stopniu wyszczególnione efekty kształcenia mogą być przydatne w ich pracy zawodowej”. Z badań tych wynika, że studenci najlepiej oceniają efekty dotyczące wiedzy, znacznie gorzej wypada ocena przydatności w zakresie umiejętności i kompetencji społecznych. Wynik ten zależny jest jednak od wieku studenta, trybu studiów czy roku studiów. W metodzie ankietowej największy problem zwykle stanowi niekompletność odpowiedzi. Tadeusz Grabiński pokazuje, jak można sobie z tym problemem poradzić i jaki wpływ zastosowane metody mają na opracowane wyniki. Wskazuje także na inne przyczyny, które mogą wpływać na rzetelność uzyskiwanych drogą ankietową wyników oraz wyznacza możliwe kierunki dalszych badań. W uwagach końcowych, Tadeusz Grabiński postuluje „stworzenie jednolitego, zintegrowanego systemu ankietyzacji, wykorzystującego podobne rozwiązania i narzędzia niezależnie od obszaru opiniowanych problemów (efekty kształcenia, ewaluacja zajęć, opinie na temat sylabusów, monitoring losów absolwenta itd.)”, a także co wydaje się jeszcze ważniejsze, sugeruje opracowanie: „zasad wykorzystywania wniosków wynikających z przeprowadzonych analiz i trybu wdrażania zaleceń wynikających z tych wniosków (jak reagować np. na zdecydowanie negatywne opinie studentów na konkretne efekty kształcenia)”.

O celach ewaluacji i jej historii, problemach wynikających z konstruowania ankiet, sposobach w jakie powinny być prowadzone, aby ich wyniki były wiarygodne, o wpływie na wynik ankietowania ubocznych czynników, a także o wynikach uzyskanych tradycyjną metodą ankietową, wykorzystywaną przez wiele lat przez wewnętrzny system zapewnienia jakości w Krakowskiej Akademii piszą w kolejnym rozdziale Maria Kapiszewska i Anna Merklinger-Gruchała. Szereg wniosków z opisywanych badań warta jest uwagi zwłaszcza w kontekście zmian, jakie w metodach kształcenia wyznaczają KRK. Wyniki opisywanych badań wskazują, że „Student nie chce już być biernym uczestnikiem procesu kształcenia”. Najwyższą ocenę studenci wystawiają tym wykładowcom, którzy prowadzą zajęcia oparte na czynnym zaangażowaniu w nie studentów, kiedy student jest podmiotem procesu nauczania. W opisywanych w tym rozdziale badaniach koncentrowano się także na znalezieniu takich cech wykładu/ćwiczeń, które czynią je atrakcyjnymi dla studentów, a także takich, które decydują, że wykładowca postrzegany jest przez studentów jako bardzo dobry. Sprawdzano także m.in., czy istnieje zależność między sposobem wykładania, stosunkiem wykładowcy do studentów i czy cechy te są czynnikiem mobilizującym bądź demobilizującym studentów do wysiłku, tym samym wpływając na efektywność kształcenia. Zdaniem Auterek uzyskane w tych badaniach wyniki „wydają się wskazywać, że sukces procesu nauczania-uczenia się związany jest z edukacyjną interakcją, w jaką wchodzi nauczyciel i student. Sugerują także, że model „skoordynowanej aktywności studenta i nauczyciela”, czyli model podmiotowy jest relacją przez studenta oczekiwaną”, że „Student chce postrzegać nauczyciela akademickiego raczej jako przewodnika wskazującego, co z dostępnej szeroko wiedzy jest wartościowe, który pomoże w uporządkowaniu posiadanej przez studenta wiedzy, pokaże jak szukać nowej i jakie jej źródła są godne polecenia. Nauczyciel akademicki ma być autorytetem”. Aby jednak takim mógł być niezbędne jest podnoszenie kwalifikacji dydaktycznych kadry. Jak pisze Jadwiga Mirecka „Działania takie mogą mieć charakter obowiązkowych szkoleń dla nowoprzyjętych pracowników lub seminariów doskonalących, ukierunkowanych na przybliżanie nowych metod pracy ze studentami i różnych sposobów ich oceniania pracownikom już doświadczonym”.

O rozwoju kompetencji nauczycieli akademickich w świetle KRK oraz o sposobach, w jakie można je uzyskać pisze Anna Kożuh w rozdziale dziewiątym zatytułowanym „Błędy w procesie kształcenia i ewaluacji na poziomie akademickim. Superwizja jako sposób ich ograniczania i eliminowania”. Autorka omawia podstawowe błędy, jakie popełniają nauczyciele akademicy podczas oceniania umiejętności studenta, co wpływa na rzetelność ocen i zniekształca ewaluację. Podane przykłady pozwalają także na sformułowanie wskazówek, jak można takich błędów unikać. Szczegółowe omówienie różnych metod ewaluacji wiedzy i umiejętności studentów świetnie wpisuje się w tak ważny w KRK sposób pomiaru efektów kształcenia z podkreśleniem roli wypracowania odpowiednich do tego narzędzi. W artykule pojawia się interesująca propozycja zastosowania superwizji w procesie kształcenia i ewaluacji kadry akademickiej. Ma ona służyć „nabywaniu kompetencji w zakresie nowatorskiego prowadzenia zajęć ze studentami i rzetelnej ewaluacji procesu kształcenia”. Zderzenie się na terenie uczelni różnych oczekiwań wykładowców w stosunku do

studentów, i studentów do wykładowców rodzi szereg trudnych sytuacji. „Zastosowanie w uczelni superwizji jako programu wspierania w procesie kształcenia i ewaluacji młodszych pracowników nauki” może pomóc w uporaniu się, czy wręcz zapobieganiu takim sytuacjom uważa Anna Kożuh. Superwizja to nie tylko refleksja nad własnym działaniem, ale także nauczenie się nowych metod pracy w procesie dydaktycznym oraz szansa na uwzględnienie uwag studentów, lepsze zrozumienie własnych reakcji, uczuć i sposobów myślenia. Mimo wszystkich korzyści, które niosą ze sobą sesje superwizyjne nie pozbawione są one szeregu powstających w tym procesie trudności. Powiększenie kompetencji zawodowej superwizantów to najważniejsza korzyść z prowadzenia takiej aktywności na uczelniach, równocześnie pozostająca w ścisłym związku z wdrażaniem wymagań, jakie stawia KRK i jak zakłada Jadwiga Mirecka „Można sądzić, że potrzeba sprostania tym wymaganiom spowoduje intensyfikację działań zmierzających do podnoszenia kwalifikacji dydaktycznych kadry”, w których superwizja może być jedną z bardziej efektywnych metod.

Ramy Kwalifikacji dla Ucznia się przez Całe Życie są podstawowym narzędziem do realizacji Europejskiej Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego, pozwalającym na ponowne podjęcie kształcenia osób, które z różnych powodów je przerwały lub chcą je kontynuować. Sprzyjają one bardziej elastycznym formom kształcenia, takim jak na przykład studia „na odległość”. Ten sposób zdobywania kwalifikacji budzi wiele emocji, zwłaszcza wśród starszej kadry akademickiej, wierzącej w wartość bezpośredniego kontaktu „mistrz – uczeń”. Równocześnie jednak staje się on faktem usprawiedliwionym zwiększającym się tempem życia, koniecznością stałego podnoszenia kwalifikacji i koniecznością ustawicznego uzupełniania dezaktualizującej się wiedzy. Nabywanie kompetencji przez wykorzystywanie różnych technologii informacyjnych znalazło swój wyraz w Ustawie – prawo o szkolnictwie wyższym, która jednak ogranicza liczbę godzin dydaktycznych prowadzonych tą metodą do nie więcej niż 60%. Na czym polega organizacja i jakie warunki muszą być spełnione, aby kształcenie tą metodą mogło uzyskać odpowiednie certyfikaty, pisze w rozdziale dziesiątym Marta Woźniak-Zapór (Uczelniany System Kształcenia na Odległość a KRK). Metoda ta stosowana jest także często w biznesie, w małych średnich przedsiębiorstwach do szkolenia pracowników. Jest narzędziem wykorzystywanym do podniesienia kwalifikacji zarówno personelu technicznego, jak i administracyjnego. Pozwala ona bowiem na dostarczenie szybkiej wiedzy pracownikom niemogących uczestniczyć w tradycyjnych kursach, ale przede wszystkim umożliwia pracownikowi szybko i efektywnie nabywanie nowych kompetencji potrzebnych przy wdrażaniu do pracy nowych pracowników czy też konieczności przekwalifikowania się w związku z otwieraniem nowych stanowisk pracy. Metoda ta może także pomóc w nawiązaniu współpracy między pracodawcami a pracownikami uczelni, gdzie ci ostatni mogą zaoferować doksztalcenie nowo zatrudnionych pracowników – absolwentów „on line”, zmniejszając tym samym niekorzystne opinie o braku odpowiednich kompetencji wśród absolwentów uczelni.

O tym, co powoduje, że zdaniem Rady Rynku Pracy „w Polsce pogłębia się przepaść między umiejętnościami nauczonymi w szkole, a kompetencjami potrzebnymi na rynku pracy, jakie są przyczyny wysokiego udziału absolwentów uczelni wyższych w populacji osób bezrobotnych, a także jakie miejsce i znaczenia powinni mieć interesariusze zewnętrzni”, czyli często pracodawcy w wewnętrznym systemie zapewnienia jakości kształcenia pisze Mariusz Parlicki w rozdziale zatytułowanym „By efektem kształcenia nie było bezrobocie – udział interesariuszy zewnętrznych w procesie tworzenia i doskonalenia programów kształcenia”. Omawiając potencjalne przyczyny tego stanu rzeczy, autor stawia m.in. śmiałą tezę, że może nie brak odpowiednich kompetencji absolwentów, a raczej „...niedostosowanie rynku pracy do zasobów, którymi są wykształceni bezrobotni” jest przyczyną wzrastającego udziału osób z wyższym wykształceniem w populacji osób bezrobotnych. Czyż reforma nie jest potrzebna całemu rynkowi pracy w tym samym stopniu co wyższym uczelniom? Czy na pewno potrzeby pracodawców powinny stanowić wyznacznik dla programów kształcenia na danym kierunku, zwłaszcza w dobie, kiedy należy zakładać „...zmiennosc zawodow, umiejtnosci, potrzeb i wyzwai cywilizacyjnych”. To jedynie nie-liczne pytania, na które próbuje odpowiedzieć w swoim tekście Mariusz Parlicki. Dużą wartością tego tekstu jest także ilustrowanie prowadzonych rozważań wynikami wielu projektów badawczych. Wśród wielu wniosków jeden zdaje się szczególnie prowokacyjny. Autor stwierdza, że „pracodawcy są bardziej zainteresowani udziałem w procesie oceny jakości kształcenia niż współtworzeniem, czy opiniowaniem programu studiów.” Zada je pytanie: czy pracodawcy gotowi są do wzięcia współodpowiedzialności za tworzenie programów? A także, czy oczekiwania pracodawców w stosunku do uczelni wyższej „...nie stoją w sprzeczności z potrzebami, celami i oczekiwaniami uczelni – pyta Mariusz Parlicki. Aby współpraca na linii uczelnia – interesariusze zewnętrzni miała obopólną wartość, najważniejsza jest właściwa identyfikacja interesariuszy zgodnie z zadaniami realizowanymi, bardziej przez jednostki organizacyjne niż uczelnie. W tworzeniu takiej bazy może pomóc zarówno akademickie biuro karier, dział rekrutacji, akademicki in-

kubator przedsiębiorczości, konwent, czy też pełnomocnicy wydziałowi ds. praktyk studenckich. To oni mogą odpowiedzieć jak zidentyfikować właściwych interesariuszy zewnętrznych, aby sprostać uchwale PKA dotyczącej udziału pracodawców i innych przedstawicieli rynku pracy w określeniu i ocenie efektów kształcenia”. Ich udział pomoże także rozpoznać potrzeby edukacyjne regionu i „ułatwić spełnienie ustawowego wymogu konsultowania z nimi programów nauczania”. W rozdziale tym znajdziemy także opis sposobów, jak budować współpracę z interesariuszami zewnętrznymi i jak włączać ich do wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia oraz do budowania wysokiej kultury jakości kształcenia. Biorąc pod uwagę fakt, że uczelnia nie jest w stanie sprawować pełnej kontroli nad włączaniem interesariuszy zewnętrznych w system kształcenia, a także nie ma „żadnych akceptowanych moralnie i prawnie instrumentów, by interesariusze zewnętrzni współpracę tą realizowali” można oczekiwać, że problemem może być samo zachęcanie pracodawców do współpracy i ich bierność. Parlicki sugeruje, że nie pozostaje w takiej sytuacji nic innego niż wypracowanie „sposobów nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z pracodawcami. Pomóc może także organizacja szkoleń dla interesariuszy zewnętrznych z zakresu KRK, uświadamiająca im także płynące z takiej współpracy korzyści. Ważne jest wypracowanie standardów współpracy i instytucjonalizacja współpracy w ramach wydziałowych i kierunkowych zespołów ds. jakości kształcenia”. W podsumowaniu autor daje niezwykle przejrzysty przykład procedury udziału interesariuszy zewnętrznych w procesie określenia i weryfikacji efektów kształcenia.

Potrzeby rynku pracy można analizować także monitorując kariery zawodowe absolwentów. O metodologii badania tych zagadnień i wynikach takich badań prowadzonych w różnych krajach Europy dowiadujemy się z ostatniego rozdziału tej monografii autorstwa Dominiki Sozańskiej zatytułowanym „Opracowywanie zasad i narzędzi monitorowania losów i karier absolwentów – metodologia i dotychczasowe wyniki”. Analiza ta prowadzi autorkę do wniosku, że badanie karier absolwentów powinny prowadzić i we wszystkich opisywanych przypadkach prowadzą wyspecjalizowane, stworzone tylko do tego celu instytucje dysponujące własnym budżetem, a co najważniejsze „badające wszystkich opuszczających mury uczelni jednym, wystandaryzowanym narzędziem”. Zapewnia to kompletność i rzetelność uzyskiwanych danych, podkreśla autorka rozdziału. Następnie opisuje szczegółowo prowadzone przez siebie badania w Krakowskiej Akademii oraz omawia uzyskane w tych badaniach wybrane wyniki i odnosi je do oczekiwań, jakie mają pracodawcy, a które zostały zamieszczone w Raporcie z badań w projekcie Uczelnia przyjazna Pracodawcom.

W kontekście rozważań z dwóch ostatnich rozdziałów, warto zauważyć, że tegoroczna trzecia edycja badań Bilans Kapitału Ludzkiego z 2012 roku pokazuje, że o 20 pkt. proc. start zawodowy absolwentów szkół wyższych jest lepszy niż absolwentów ogółem. Ponadto szanse zawodowe zależą od kierunku oraz stopnia ukończonych studiów. Bezrobocie wśród młodych licencjatów wynosi 17 proc. a wśród magistrów i inżynierów to już tylko 10,1 proc.

Rynek pracy jest co raz bardziej wymagający. Im bardziej czytelne są kwalifikacje, tym szansa zatrudnienia jest większa. Potrzebna jest także większa świadomość w społeczeństwie, że tylko uzupełnianie kwalifikacji przez całe życie zmniejsza prawdopodobieństwo zostania bezrobotnym. Nie ulega wątpliwości, że szansę na spełnienie obydwu tych warunków daje strategia, na której zbudowane są Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, do których odniesie mają krajowe systemy kwalifikacji. Dzieje się to dzięki przybliżeniu szkolnictwa do rynku pracy, zwiększeniu współpracy międzynarodowej i mobilności tak studentów, jak i pracowników nauki, a także zwiększeniu elastyczności systemów edukacyjnych. I niezależnie od słabości wielu rozwiązań tej rewolucji edukacyjnej odbywającej się na naszych oczach, to właśnie KRK stwarzają szkolnictwu możliwość reagowania na szybkie zmiany w świecie.

Rozdział 1

Rys historyczny Procesu Bolońskiego

Natalia Potopianek

Proces Boloński i jego założenia

Proces integrowania uniwersytetów europejskich został formalnie zainicjowany 18 września 1988 roku podpisaniem w Bolonii *Magna Charta Universitatum* (Wielkiej Karty Uniwersytetów Europejskich). Sygnatariusze tego dokumentu, rektorzy 388 europejskich uniwersytetów, jako pierwszą z podstawowych zasad, które muszą stanowić podstawę działalności uniwersytetów wskazali autonomię uczelni jako ośrodka badań naukowych i kształcenia. Podkreślili też szczególne znaczenie edukacji całościowej w rozwoju ludzi i społeczeństwa. Te idee – autonomii i edukacji całościowej – znajdują odzwierciedlenie w kolejnych deklaracjach i inicjatywach integracyjnych w sferze edukacji i badań, w tym rozpoczętym w 1999 roku Procesie Bolońskim oraz przyjętej w 2000 roku strategii lizbońskiej¹.

Wspólną deklaracją dążącą do rozwoju i ujednolicenia europejskiego szkolnictwa wyższego była również Deklaracja Sorbońska podpisana 25 maja 1998 r. przez ministrów czterech państw europejskich Francji, Niemiec, Włoch oraz Wielkiej Brytanii.

Według tej deklaracji istotą integracji europejskiej jest nie tylko przyjęcie wspólnej waluty, integracja banków i gospodarek, ale stworzenie Europy opartej na wiedzy europejskich uniwersytetów. Studenci studiów licencjackich powinni mieć szansę na:

- zróżnicowane studia, w tym studia multidyscyplinarne,
- możliwość dobrego opanowania języków obcych i obycia w zakresie technologiach informatycznych,
- międzynarodowego uznania dyplomów licencjackich².

Następne etapy edukacji powinny zapewnić możliwość wyboru krótszych studiów, prowadzących do dyplomu magistra i następnie dłuższych, prowadzących do tytułu doktorskiego³.

Kolejny etap rozwoju europejskiego szkolnictwa wyższego to podpisanie Deklaracji Bolońskiej 19 czerwca 1999 r. przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w 29 państwach europejskich (w tym Polski); zapoczątkował on proces istotnych zmian w systemie edukacji wielu krajów. Proces ten, nazywany często Procesem Bolońskim, zamierzał do utworzenia do 2010 r. – w wyniku uzgodnienia pewnych ogólnych zasad organizacji kształcenia – Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area* (EHEA))⁴.

Choć zmiany w szkolnictwie wyższym, będące wynikiem Procesu Bolońskiego zachodzą przede wszystkim na uczelniach, sama inicjatywa utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW), w znacznej mierze o charakterze politycznym, inspirowana przez Komisję Europejską, stanowi próbę wypracowania wspólnej „europejskiej” reakcji na problemy występujące w większości krajów tak,

¹ M. Czerpaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy Universitas?*, Wyd. Impuls, Kraków 2013, s. 40.

² J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku Polska – Europa – USA*, Wyd. Difin, Warszawa 2009, s. 112.

³ *Ibidem*.

⁴ A. Kraśniewski, *Proces Boloński dokąd zmierza szkolnictwo wyższe?*, MENiS, Warszawa 2004, s. 3.

aby: stworzyć warunki do mobilności obywateli, dostosować system kształcenia do potrzeb rynku pracy, a zwłaszcza doprowadzić do poprawy „zatrudnialności” oraz podnieść atrakcyjność i tak poprawić pozycję konkurencyjną systemu szkolnictwa wyższego w Europie, aby odpowiadała ona wkładowi tego obszaru geograficznego w rozwój cywilizacji⁵.

Realizacji tych celów służyć ma:

- wprowadzenie systemu „łatwo czytelnych” i porównywalnych stopni (dyplomów),
- wprowadzenie studiów dwustopniowych,
- wprowadzenie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów (ECTS),
- wspieranie mobilności studentów i pracowników,
- współdziałanie w zakresie zapewnienia jakości kształcenia,
- propagowanie spraw europejskich w kształceniu (europejski wymiar kształcenia)⁶.

Postanowienia zawarte w Deklaracji Bolońskiej zapoczątkowały wielką reformę w szkolnictwie wyższym, jednak zachodzące zmiany wymagały zarówno nadzorowania, jak i stawiania na bieżąco nowych celów. Dały temu wyraz kolejne konferencje, które odbyły się kolejno w: Pradze, Berlinie, Bergen, Londynie, Leuven/Louvain-la-Neuve, Budapeszcie, Wiedniu oraz Bukareszcie.

19 maja 2001 r. 33 państwa podpisały Komunikat Praski, w którym ministrowie uzupełnili listę postulowanych działań o:

- wdrożenie idei uczenia się przez całe życie,
- współdziałanie uczelni i studentów w realizacji Procesu Bolońskiego,
- propagowanie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poza Europą⁷.

W Komunikacie Berlińskim podpisanym przez 33 państwa 19 września 2003 r. poza oceną przebiegu realizacji sformułowanych postulatów, ministrowie wskazali nowy ważny aspekt Procesu Bolońskiego – związek kształcenia i badań naukowych oraz znaczenie badań jako integralnej części szkolnictwa wyższego. W tym kontekście za istotne zadania uznali m.in.:

- rozszerzenie dwustopniowej struktury studiów (zdefiniowanej w Deklaracji Bolońskiej) o studia III stopnia – studia doktoranckie,
- rozwój kształcenia interdyscyplinarnego⁸.

Ministrowie ustalili także priorytetowe kierunki działań na kolejne lata, zaliczając do nich:

- zapewnienie jakości kształcenia,
- wprowadzenie studiów dwustopniowych,
- usprawnienie mechanizmów uznawalności dyplomów i okresów studiów realizowanych poza macierzystą uczelnią⁹.

W Komunikacie z Bergen podpisanym przez ministrów 40 krajów 20 maja 2005 r., ponownie dokonano oceny przebiegu Procesu Bolońskiego. Za zagadnienia stanowiące szczególne wyzwanie i preferowane kierunki działań uznano:

- zacieśnienie związków kształcenia i badań naukowych, m.in. przez zintensyfikowanie kształcenia naukowców (w tym rozwój studiów doktoranckich) oraz lepsze wykorzystanie możliwości tkwiących we współpracy uczelni z innymi instytucjami prowadzącymi badania naukowe,
- zwiększenie dostępności studiów dla kandydatów ze wszystkich grup społecznych, bez względu na ich możliwości finansowe,
- usuwanie przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników, m.in. przez tworzenie mechanizmów przenoszenia przyznanych kredytów, grantów itp. oraz ułatwienia w przyznawaniu wiz i pozwoleń na pracę.

⁵ *Idem, Proces Boloński to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 7.

⁶ *Ibidem*, s. 9.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*, s. 9–10.

- zwiększenie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poza Europę, zwłaszcza przez tworzenie warunków sprzyjających zwiększeniu wymiany akademickiej¹⁰,
- wdrożenie Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

18 maja 2007 r. przedstawiciele 46 państw podpisali Komunikat Londyński, w którym podsumowano i oceniono przebieg wdrażania wcześniejszych postulatów, a także wskazano na konieczność podjęcia skuteczniejszych działań w zakresie:

- usuwania przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników,
- zapewnienia równego dostępu do studiów i realnych możliwości studiowania osobom ze wszystkich grup społecznych,
- zgromadzenia odpowiednich danych, które pozwoliłyby ocenić postęp w tych dziedzinach.

Jako inne obszary wymagające wzmożonej aktywności uznano:

- współdziałanie z pracodawcami i innymi partnerami społecznymi w celu zwiększenia „zatrudnialności” absolwentów wszystkich trzech poziomów studiów,
- działania prowadzące do zwiększenia znaczenia Procesu Bolońskiego w skali globalnej¹¹.

W dniach 28–29 kwietnia 2009 r. na konferencji w Leuven/Louvain-la-Neuve, ministrowie 46 krajów ponownie ocenili dotychczasowe osiągnięcia i wydłużyli okres realizacji postulatów dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) do 2020 roku. W podpisanym Komunikacie z Leuven/Louvain-la-Neuve zwrócono uwagę, że w nadchodzących latach wśród najważniejszych aspektów rozwoju Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego powinny znaleźć się:

- równy dostęp i możliwości ukończenia studiów – dostęp do szkolnictwa wyższego wymaga rozszerzenia, studentom należy stworzyć odpowiednie warunki do ukończenia studiów, zwłaszcza tym z niedostatecznie reprezentowanych grup,
- rozszerzenie uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie – należy zagwarantować dostępność i jakość, a także przejrzystość informacji w zakresie uczenia się przez całe życie. Powiązane polityki należy wdrażać wraz z krajowymi ramami kwalifikacji i tworzenie silnych partnerstw łączących wszystkie zainteresowane strony,
- promowanie zatrudnialności – zainteresowane strony powinny współpracować na rzecz podniesienia kwalifikacji uzyskiwanych przed wejściem na rynek pracy, odnawiania wykwalifikowanej siły roboczej, a także ulepszania organizacji, zwiększania dostępności i podnoszenia jakości usług w zakresie poradnictwa zawodowego. Dodatkowo należy zachęcać do wprowadzania praktyk zawodowych włączonych do programów studiów oraz form uczenia się w miejscu pracy,
- rozwijanie kształcenia ukierunkowanego na studenta i misji dydaktycznej szkolnictwa wyższego – powinno obejmować opracowanie międzynarodowych punktów odniesienia dla różnych dziedzin studiów oraz podniesienie jakości dydaktycznej programów studiów,
- powiązanie edukacji, badań i innowacji – zwiększenie liczby osób z kompetencjami badawczymi, efektywniejsze włączenie badań do programów doktoranckich i zwiększenie atrakcyjności ścieżek awansu zawodowego dla młodych naukowców,
- otwartość uczelni wyższych w wymiarze międzynarodowym – instytucje europejskie powinny dążyć do dalszego umiędzynarodowienia swoich działań i angażowania się w globalną współpracę,
- zwiększenie możliwości i zapewnienie jakości w zakresie mobilności – do 2020 r., 20% absolwentów polskich szkół wyższych powinno na etapie nauki wyjechać na studia lub szkolenia za granicą,
- poprawa zbierania danych – ulepszone zbieranie szerszych danych ułatwi monitorowanie postępów w realizacji celów procesu bolońskiego,
- opracowanie wielowymiarowych narzędzi służących zwiększaniu przejrzystości – aby otrzymywać szczegółowe informacje na temat uczelni szkolnictwa wyższego i ich programów należy, w porozumieniu z kluczowymi zainteresowanymi grupami, opracować mechanizmy służące zwiększaniu przejrzystości. Narzędzia te należy opracować wykorzystując porównywalne dane i odpowiednie

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ *Ibidem.*

wskaźniki, a także zasady procesu bolońskiego, w szczególności te dotyczące zapewnienia jakości oraz uznawalności,

- gwarancja finansowania – w celu uzupełnienia finansowania publicznego, należy znaleźć nowe i zróżnicowane źródła finansowania¹².

Po formalnie zakończonej Konferencji ministrów 29 kwietnia odbyło się *pierwsze Bologna Policy Forum*. Było to spotkanie, w którym wzięli udział, oprócz ministrów ds. szkolnictwa wyższego krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim, ministrowie z 15 krajów pozaeuropejskich zainteresowanych osiągnięciami Procesu Bolońskiego takich jak: Australia, Brazylia, Kanada, Chiny, Egipt, Etiopia, Izrael, Japonia, Kazachstan, Kirgistan, Meksyk, Maroko, Nowa Zelandia, Tunezja i USA¹³.

Na jubileuszowej konferencji, 11–12 marca 2010 roku, w Budapeszcie i w Wiedniu, w 10 rocznicę Deklaracji Bolońskiej, ministrowie oficjalnie zainaugurowali Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, deklarując jednocześnie przywiązanie do zasad wolności akademickiej, autonomii i odpowiedzialności instytucji szkolnictwa wyższego jako fundamentów EOSW. Potwierdzona została zasadność celów Procesu Bolońskiego oraz ich kontynuowanie w EOSW, jednocześnie zdeklarowano dalszą realizację uzgodnionych celów i programu działań na następną dekadę wyznaczonych w Komunikacie z Leuven/Louvain-la-Neuve. Do grona uczestników Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego przyjęty został Kazachstan. Deklarację z konferencji Budapeszt/Wiedeń podpisało 47 ministrów¹⁴. Polska włączyła się w proces wdrażania Deklaracji Bolońskiej m.in. podejmując działania zmierzające do szerokiego umiędzynarodowienia studiów, w tym m.in. do powszechnego stosowania Suplementu do Dyplomu, rozwijając trójstopniowy system studiów i system punktów kredytowych ECTS, powołując Państwową Komisję Akredytacyjną, promując mobilność np. w ramach programu LLP/Erasmus lub dwustronnych umów międzynarodowych, uczestnicząc w programie Erasmus-Mundus¹⁵. Podobnie jak w Leuven, przy okazji konferencji ministrów odbyło się *drugie Bologna Policy Forum*. Uczestniczyli w nim przedstawiciele 25 krajów, w tym m.in.: Australia, Brazylia, Kanada, Chiny, Egipt, Malezja, Izrael, Japonia, Senegal, Afryka Południowa, Kirgistan, Meksyk, Maroko, Tunezja i USA¹⁶.

Ostatnią konferencją Ministrów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego była konferencja w Bukareszcie. Spotkanie odbyło się w dniach 26–27 kwietnia 2012 r. W konferencji wzięło udział 47 delegacji krajów biorących udział w Procesie Bolońskim, przedstawiciele Komisji Europejskiej, delegacje 23 państw spoza obszaru, oraz przedstawiciele kilkunastu międzynarodowych organizacji działających w sektorze szkolnictwa wyższego. Podczas tej konferencji podsumowano stan implementacji Procesu Bolońskiego od ostatniej konferencji ministrów w Leuven i Louvain-la-Neuve w kwietniu 2009 r. Zaprezentowano główne wyniki Raportu Implementacyjnego, stanowiącego analizę porównawczą stanu wdrażania założeń Procesu w 47 państwach EHEA. Na konferencji przyjęto Komunikat w którym określono trzy główne priorytety wdrażania Procesu Bolońskiego na najbliższe trzy lata tj.:

- zapewnienie wysokiej jakości szkolnictwa wyższego dla wszystkich,
- zwiększenie zatrudnialności absolwentów,
- poprawę skali oraz jakości w zakresie mobilności¹⁷.

Ministrowie podkreślili w Komunikacie, że szkolnictwo wyższe jest istotnym instrumentem na rzecz przezwyciężenia kryzysu ekonomicznego, powodującego m.in. niepewne perspektywy absolwentów na rynku pracy. Uznali, że należy podjąć działania na rzecz poprawienia zatrudnialności absolwentów, m.in. przez wzmocnienie współpracy między pracodawcami, studentami i uczelniami, przede wszystkim w zakresie wspólnego tworzenia programów studiów. Zobowiązali się także do uznawania w całym EHEA opinii formułowanych przez agencje zarejestrowane w Europejskim Rejestrze Agencji Akredytacyjnych (EQAR), pod warunkiem ich zgodności z regulacjami krajowymi. Podjęli również decyzję w sprawie wspólnych poziomów referencyjnych w ramach Europejskich Ram Kwalifikacji (EQF), a także zgodzili się, że długotermi-

¹² europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pl.htm [maj 2013].

¹³ <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski> [maj 2013].

¹⁴ http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=63 [maj 2013].

¹⁵ <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski> [maj 2013].

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Podsumowanie Konferencji Ministrów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA), która odbyła się w Bukareszcie w dniach 26–27 kwietnia 2012, MNiSzW; <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/aktualnosci/aktualnosci/arttykul/podsumowanie-konferencji-ministrow-europejskiego-obszaru-szkolnictwa-wyzszego-ehea-ktora-odby> [maj 2013].

nowym celem rozwoju EHEA powinna być automatyczna uznawalność porównywalnych kwalifikacji w celach edukacyjnych. Ministrowie przyjęli Strategię na rzecz mobilności w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego do 2020 r. „Mobility for Better Learning”¹⁸. Konferencji towarzyszyło *trzecie Bologna Policy Forum* (kraje EHEA i zaproszone państwa spoza obszaru, a także międzynarodowe organizacje, działające w sektorze szkolnictwa wyższego), na którym poruszono:

- mobilność akademicką na poziomie globalnym,
- regionalne podejście do kwestii zapewniania jakości kształcenia,
- publiczną odpowiedzialność za szkolnictwo wyższe,
- wpływ reform szkolnictwa wyższego na podniesienie poziomu zatrudnialności absolwentów¹⁹.

Reasumując, głównymi założeniami Procesu Bolońskiego są:

- wprowadzenie studiów dwu- i trzystopniowych,
- wprowadzenie czytelnych i porównywalnych stopni (dyplomów),
- utworzenie ogółouropejskiego systemu punktów zaliczeniowych, pozwalającego na przenoszenie osiągnięć (ECTS),
- zintensyfikowanie mobilności studentów i pracowników europejskich szkół wyższych,
- współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia,
- promocja europejskiego wymiaru edukacji wyższej – utworzenie kierunków lub modułów o tematyce europejskiej,
- propagowanie i budowanie struktur dla uczenia się przez całe życie (realizowane np. przy pomocy programu „Uczenie się przez całe życie”, z ang. LLP – the Lifelong Learning Programme),
- poprawa współpracy pomiędzy uczelniami a studentami,
- promocja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego na świecie,
- zacieśnienie współpracy pomiędzy sektorem edukacji, badań i innowacji; synergia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i Europejskiego Obszaru Badawczego,
- nacisk na społeczny wymiar kształcenia: stworzenie równego dostępu do szkolnictwa wyższego – w tym możliwości ukończenia studiów – wszystkim chętnym niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego przez zapewnienie właściwego wsparcia finansowego, doradztwa zawodowego i osobistego,
- zwiększenie zatrudnialności absolwentów, czyli zdolności do znalezienia i utrzymania zatrudnienia oraz mobilności na rynku pracy,
- wprowadzenie suplementu do dyplomu wydawanego nieodpłatnie wszystkim absolwentom studiów wyższych,
- zmiana w podejściu do procesu kształcenia – przejście na kształcenie zorientowane na studenta (zamiast na nauczyciela)²⁰.

Powyższe obszary działań ściśle się ze sobą wiążą. Elementem, który spaja wiele z nich, są ramy kwalifikacji. Ich wprowadzenie stanowi jeden z głównych priorytetów krajów tworzących EOSW²¹.

Zmiany w systemie kształcenia w ramach szkolnictwa wyższego

Zmiany, jakie możemy zaobserwować w systemie kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego, mają jeden główny cel – taką poprawę i dostosowanie systemu, żeby absolwent opuszczający uczelnię był jak najlepiej przygotowany na potrzeby rynku pracy.

Reformy podejmowane do tej pory, wprowadzały drobne zmiany w systemie nauczania, jednak dopiero, ostatnia reforma wprowadzona ustawą z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, wychodzi naprzeciw poprawie systemu kształcenia w Polsce. Można założyć, że jeżeli

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ www.ekspertcibolonscy.org.pl/cele [9.05.2013].

²¹ *Ibidem*.

uczelnie podejść z należytą starannością do jej założeń i realizacji, to wpłynie ona na nauczanie studenta i podczas studiów zdobywał on będzie przydatną i praktyczną wiedzę, którą jako absolwent będzie mógł wykorzystać w swojej karierze zawodowej. Uczelnie, mając możliwość opracowania własnych programów kształcenia powinny tworzyć takie programy, które będą gwarantowały przyszłym studentom jak najlepsze przygotowanie do znalezienia właściwej pracy.

Główne zmiany, jakie zaszły na przełomie ostatnich lat w polskim szkolnictwie wyższym to:

- uczestnictwo w Procesie Bolońskim,
- powstawanie uczelni niepublicznych,
- wprowadzenie kierunków zamawianych,
- zwiększenie autonomii programowej uczelni,
- mobilność studentów i pracowników,
- nauczanie na odległość (e-learnig),
- likwidacja centralnej listy kierunków studiów i standardów kształcenia (z wyjątkami);
- swoboda w kształtowaniu oferty dydaktycznej, określaniu i uruchamianiu kierunków studiów i tworzeniu programów kształcenia;
- określanie kierunku studiów przez program kształcenia i opis założonych efektów kształcenia (możliwość wykorzystania wzorcowego opisu efektów), a także opis procesu kształcenia prowadzący do osiągnięcia tych efektów;
- zgodność efektów kształcenia dla kierunku z opisem efektów kształcenia dla odpowiedniego obszaru kształcenia (określonego rozporządzeniem o KRK) z uwzględnieniem poziomu kształcenia i profilu kształcenia (profilu ogólnoakademickiego lub praktycznego);
- zmiana ocen dokonywanych przez Polską Komisję Akredytacyjną na ocenę efektów;
- większe możliwości tworzenia kierunków interdyscyplinarnych w ramach ośmiu obszarów kształcenia;
- możliwość kształcenia przy udziale pracodawcy, a także kształcenia na jego zamówienie;
- włączenie praktyków reprezentujących organizacje gospodarcze, publiczne i społeczne do procesu dydaktycznego na kierunkach o profilu praktycznym, przy tworzeniu programów studiów, realizacji procesu kształcenia oraz ocenie jego efektów;
- system zapewniania jakości kształcenia (na poziomie uczelnianym oraz w zakresie oceny programowej PKA) kładzie nacisk na powiązania z rynkiem pracy;
- obowiązkowy monitoring zawodowych karier absolwentów;
- powołanie Rzecznika Praw Absolwenta;
- wzrastająca rola dotacji projakościowej i środków z Narodowego Centrum Badań i Rozwoju²².

Forma i tok studiów

Przełomem w przepisach o szkolnictwie wyższym jest ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (p.s.w) (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), uchwalona w miejsce ustawy z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym oraz ustawy z dnia 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych. Ustawa stosowana jest do szkół wyższych publicznych oraz szkół niepublicznych. Art.2 precyzyjnie wyjaśnia stosowaną w Ustawie terminologię. Jeżeli chodzi o poziomy studiów to ustawodawca art. 159 określił, że na uczelni prowadzi się studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia, jednolite studia magisterskie oraz studia trzeciego stopnia, czyli studia doktoranckie²³.

Obecnie, po wprowadzeniu nowelizacji Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym ustawą z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy ustawodawca określił poziomy studiów w następujący sposób:

²² B. Banaszak, *Zatrudnialność absolwentów a system kształcenia*, Warszawa 2012, http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/files/active/0/prezentacja_rgniszw_rpa_111012_final.pdf [maj 2013].

²³ S. Waltoś, A. Rozmus (red.), *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja*, Wyd. Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, Rzeszów 2009, s. 336.

- studia pierwszego stopnia jest to forma kształcenia, na którą przyjmowani są kandydaci posiadający świadectwo dojrzałości, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji pierwszego stopnia,
- studia drugiego stopnia jest to forma kształcenia, na którą przyjmowani są kandydaci posiadający co najmniej kwalifikacje pierwszego stopnia, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji drugiego stopnia,
- jednolite studia magisterskie jest to forma kształcenia, na którą są przyjmowani kandydaci posiadający świadectwo dojrzałości, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji drugiego stopnia,
- studia trzeciego stopnia są to studia doktoranckie, prowadzone przez uprawnioną jednostkę organizacyjną uczelni, instytut naukowy Polskiej Akademii Nauk, instytut badawczy lub międzynarodowy instytut naukowy, działający na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, utworzony na podstawie odrębnych przepisów, na które są przyjmowani kandydaci posiadający kwalifikacje drugiego stopnia, kończące się uzyskaniem kwalifikacji trzeciego stopnia²⁴.

W nowej ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym zmieniono również terminologię trybu studiów. Studium dziennym nadano nazwę stacjonarnych natomiast studia zaoczne zmieniono na niestacjonarne. Jednak art. 163 ust. 2 wprowadził wymóg, że w uczelni publicznej liczba studentów studiujących na studiach stacjonarnych nie może być mniejsza od liczby studentów odbywających kształcenie na studiach niestacjonarnych. Podstawową przesłanką uzasadniającą wprowadzenie studiów dwustopniowych (w miejsce studiów prowadzonych bezpośrednio do uzyskania dyplomu magisterskiego) było zwiększenie elastyczności systemu kształcenia na poziomie wyższym, tzn. zwiększenie możliwości tworzenia indywidualnych ścieżek kształcenia (liczby punktów wejścia i wyjścia w systemie). Dwustopniowość umożliwia szybsze wejście na rynek pracy z dyplomem ukończenia studiów wyższych i kontynuowanie kształcenia równoległe z wykonywaniem obowiązków zawodowych lub podjęcie dalszych studiów w późniejszym czasie²⁵.

Wprowadzenie studiów pierwszego stopnia jest szczególnie istotne w sytuacji masowego kształcenia na poziomie wyższym, kiedy to znaczna część osób podejmujących studia nie byłaby w stanie sprostać wysokim wymaganiom, związanym tradycyjnie z uzyskaniem dyplomu magisterskiego²⁶.

Zgodnie z art. 164a, ustawy z dnia 25 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), która została znowelizowana ustawą z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, student kończący studia pierwszego stopnia, aby uzyskać tytuł licencjata ma obowiązek uzyskać przez cały okres trwania studiów 180 punktów ECTS, natomiast student kończący studia drugiego stopnia powinien mieć na swoim koncie minimum 90 punktów ECTS. Jeżeli chodzi o studentów studiów jednolitych magisterskich, które trwają pięć lat, student powinien uzyskać minimum 300 punktów ECTS, a w przypadku studiów sześcioletnich 360 punktów ECTS. Dzięki systemowi ECTS możliwa jest równoważność nakładów pracy studenta studiów stacjonarnych i niestacjonarnych oraz równość wymagań, co ma duże znaczenie z uwagi na fakt, że studenci obydwu trybów nie mogą odbyć takiej samej liczby godzin zajęć, a ich dyplomy są formalnie potwierdzeniem tych samych kompetencji. W nowym systemie studia w poszczególnych trybach mogą się różnić zakresem samodzielności studiowania i wymiarem godzinowym zajęć „w bezpośrednim kontakcie z wykładowcami”, ale nie powinny wymagać i zakładanymi rezultatami²⁷.

Zajęcia dydaktyczne, e-learning

Ustawa dotychczasowe formy zajęć dydaktycznych, jakimi są wykłady, ćwiczenia, konwersatoria i lektoriaty rozszerzyła o formę z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (*distance learning – DL*). Samo nauczanie na odległość nie jest nowością, ale nowa jest technologia wykorzystująca komputery i sieć Internetu, dlatego zajęcia takie mogą być realizowane po uprzednim spełnieniu określonych, w rozporządzeniu przez ministra, warunków²⁸.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ A. Kraśniewski, *Proces Boloński to już 10 lat*, op. cit., s. 17.

²⁶ *Ibidem*, s. 18.

²⁷ S. Waltoś, A. Rozmus (red.), *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, op. cit., s. 354.

²⁸ *Ibidem*, s. 358. Szerzej o zajęciach dydaktycznych w formie e-learningowej patrz rozdział 10 Marty Woźniak-Zapór pt. *Uczelniany System Kształcenia na Odległość a KRR*.

Nauczanie w języku obcym

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym wprowadziła (czego nie było we wcześniejszych ustawach z 1990 i 1997 r.) art. 164 ust. 2, że zajęcia dydaktyczne w uczelni oraz sprawdziany wiedzy lub umiejętności, a także egzaminy dyplomowe, mogą być prowadzone w języku obcym w zakresie i na warunkach określonych w regulaminie studiów. W języku obcym mogą być również prowadzone sprawdziany wiedzy lub umiejętności w trakcie przyjęć na studia oraz przygotowywane prace dyplomowe. Jednak nałożono na Uczelnię przyjmującą na studia cudzoziemców obowiązek organizacji dla tych osób zajęć z języka polskiego.

Usankcjonowanie możliwości organizacji studiów w języku obcym jest niezwykle ważną regulacją z punktu widzenia urzeczywistnienia podstawowej idei Procesu Bolońskiego, za jaką można uznać kompatybilność europejskiego szkolnictwa wyższego, realizowaną przede wszystkim przez swobodny przepływ kadr i studentów pomiędzy uczelniami krajów, które przyjęły Deklarację bolońską. Znajomość języków obcych zarówno przez studentów, jak i naukowców jest cechą niezbędną²⁹.

Mobilność studentów i pracowników

Jedną z dość istotnych innowacji w szkolnictwie wyższym jest możliwość wyjazdu na stypendia zagraniczne, na które dzięki programowi *Erasmus* mogą wyjeżdżać zarówno studenci, jak i pracownicy uczelni. Uczestnik programu może poszerzyć swoje kwalifikacje jak i pogłębiać znajomość języków obcych.

Mobilność studentów jest jedną z charakterystycznych cech kształtującego się Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Sprzyjają jej specjalne programy finansowane bezpośrednio lub pośrednio przez Komisję Europejską. Realizacja części programu studiów I i II stopnia w innej uczelni, zwłaszcza za granicą, określana jest jako mobilność pozioma. Opcją coraz częściej rozpatrywaną podczas projektowania indywidualnej ścieżki kształcenia staje się inna forma mobilności – mobilność pionowa, oznaczająca zmianę uczelni (wyjazd za granicę) po ukończeniu studiów I stopnia, często połączoną ze zmianą kierunku studiów. Mobilność pionowa pozwala na zróżnicowanie kwalifikacji absolwentów i lepsze dopasowanie wykształcenia do potrzeb rynku pracy. Mobilność pionowa może stać się preferowanym rozwiązaniem także w wyniku tego, że wprowadzenie studiów dwustopniowych powoduje pewne utrudnienia w mobilności poziomej (jest ona łatwiejsza do zrealizowania w ramach 10-semesteralnego cyklu kształcenia magisterskiego niż w ramach 6–7 semestrów na studiach I stopnia, czy 3–4 semestrów na studiach II stopnia)³⁰.

Program *Erasmus* jest realizowany w Unii Europejskiej od roku akademickiego 1987/1988, a w Polsce od roku 1998/1999, przy czym od roku 2007/2008 stanowi część superprogramu *Uczenie się przez całe życie*. Jego celem jest wspieranie współpracy pomiędzy europejskimi szkołami wyższymi w celu podnoszenia, jakości i atrakcyjności oferowanego przez nie kształcenia. Podstawowe formy współpracy sprowadzają się do:

- realizacji mobilności studentów i pracowników szkół wyższych,
- realizacji projektów wielostronnych, prowadzących do poprawy jakości programów studiów, poprawy efektywności funkcjonowania europejskich szkół wyższych, poprawy związków uczelni z otoczeniem zewnętrznym oraz wzmocnienia ich roli w społeczeństwie³¹.

Program *Erasmus* cieszy się dużym zainteresowaniem w środowisku akademickim i z roku na rok wyjeżdża coraz więcej osób z Polski, także liczba zagranicznych studentów i pracowników uczelni przyjeżdżających do Polski na stypendia wzrasta. Uczelnie biorące udział w Erasmusie mają możliwość:

- prowadzenia wymiany studentów (wyjazdy/przyjazdy na część studiów albo na praktykę w przedsiębiorstwie lub innej instytucji),
- prowadzenia wymiany pracowników uczelni (nauczycieli akademickich i innych pracowników uczelni),
- organizowania kursów intensywnych – cyklu zajęć dydaktycznych opracowanych i prowadzonych przez wykładowców z różnych krajów dla międzynarodowej grupy studentów,

²⁹ S. Waltoś, A. Rozmus (red.), *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, op. cit., s. 366.

³⁰ A. Kraśniewski A., *Proces Boloński to już 10 lat*, op. cit., s. 25.

³¹ *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, praca zbiorowa, wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 191.

- udziału w projektach wielostronnych wraz z grupą uczelni z innych krajów uczestniczących; projekty mogą dotyczyć np. opracowywania nowych programów nauczania, w tym – nauczania na odległość, modernizowania uczelni, współpracy z przemysłem itp.,
- udziału w sieciach Erasmus³².

W Erasmusie bierze obecnie udział ok. 4 tys. uczelni z krajów uczestniczących w programie. Na stypendia Erasmus wyjechało do tej pory ponad 2, 5 miliona studentów, około 300 tysięcy nauczycieli akademickich i około 30 tysięcy innych pracowników uczelni. Erasmus rozszerza swoje wpływy szybciej niż Unia Europejska, włączając w działania kraje kandydujące dużo wcześniej, niż stają się one państwami członkowskimi³³. W tabeli 1 przedstawiono wymianę w ramach programu Erasmus studentów i pracowników.

Tabela 1. Erasmus w liczbach

Rok akademicki	Liczba polskich uczelni posiadających Kartę Uczelni Erasmus	Liczba polskich studentów, którzy wyjechali na stypendium*	Liczba zagranicznych studentów, którzy przyjechali na stypendium do Polski	Liczba wyjazdów pracowników uczelni z Polski w celu prowadzenia zajęć / na szkolenia	Liczba przyjazdów pracowników zagranicznych uczelni w celu prowadzenia zajęć / na szkolenia
1998/1999	46	1 426	220	359 / -	b.d.
1999/2000	74	2 813	466	605 /	b.d.
2000/2001	98	3 691	614	678 / -	488 / -
2001/2002	98	4 322	750	800 / -	573 / -
2002/2003	120	5 419	996	884 / -	640 / -
2003/2004	151	6 278	1 459	946 / -	749 / -
2004/2005	187	8 388	2 332	1 394 / -	1 026 / -
2005/2006	217	9 974	3 063	1 740 / -	1 291 / -
2006/2007	240	11 219	3 730	2 030 / -	1 406 / -
2007/2008	256	12 854*	4 446*	2 460 / 651	1 596 / 155
2008/2009	264	13 402	4 923	3 079 / 1 262	1 683 / 221
2009/2010	288	14 021	6 070	2 974 / 1 476	1 819 / 294
2010/2011	302	14 234	7583	3 381 / 1 834	2 034 / 342
2011/2012	315	b.d.	b.d.	b.d. / b.d.	b.d.
Suma	-	108 041	36 652	21 330 / 5 223	13 305 / 1 012

Źródło: <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki> [09.05.2013].

Kierunki zamawiane

W sierpniu 2008 roku rozpoczęto realizację pilotażowego projektu „Zamawianie kształcenia na kierunkach technicznych, matematycznych i przyrodniczych” – pilotaż”. Celem tego projektu jest zwiększenie popularności kierunków matematycznych, przyrodniczych i technicznych, w celu zapewnienia pracodawcom wystarczającej liczby absolwentów przygotowanych do pracy w wybranych sektorach gospodarki. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego realizuje założenia projektu oferując zachęty materialne dla studentów w postaci stypendiów, programy wyrównawcze z matematyki i fizyki oraz poprzez zastosowanie narzędzi służących uatrakcyjnieniu zajęć dydaktycznych np. przygotowanie skryptów, podręczników, wykłady profesorów zagranicznych, praktyki studenckie, zakup sprzętów do laboratorium³⁴.

Program kierunków zamawianych realizowany jest w ramach Poddziałania 4.1.2 Programu Kapitał Ludzki „Zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy”. Program ten przeznaczony jest dla szkół wyższych, które posiadają uprawnienia do prowadzenia stu-

³² <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/o-programie> [maj 2013].

³³ <http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki> [maj 2013].

³⁴ <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty/projekty-systemowe/projekty-systemowe-informacje/projekty-systemowe-informacje/artukul/zamawianie-ksztalcenia-na-kierunkach-technicznych-matematycznych-i-przyrodniczych-pilotaż-1> [9.05.2013].

diów pierwszego stopnia na zamawianych kierunkach. Obecnie w roku akademickim 2012/2013 projektem objętych jest 93 uczelnie, na które Narodowe Centrum Badań i Rozwoju przeznaczyło 300 mln złotych.

W roku akademickim 2012/2013 są to następujące kierunki:

- automatyka i robotyka, biotechnologia,
- budownictwo,
- chemia,
- energetyka,
- fizyka i fizyka techniczna,
- informatyka,
- inżynieria materiałowa,
- inżynieria środowiskowa,
- matematyka,
- mechanika i budowa maszyn,
- mechatronika,
- ochrona środowiska,
- wzornictwo,
- inżynieria chemiczna,
- technologia chemiczna i procesowa.

Wprowadzenie nowego profilu kształcenia

Nowością w znowelizowanej ustawie jest wprowadzenie nowego profilu kształcenia, jakim jest profil praktyczny (art. 168a ust. 1 p.s.w.).

Studia o profilu praktycznym kształcenia obejmują moduł zajęć służących zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych (art. 2 ust. 1 pkt. 18e). Realizacja tego profilu praktycznego dokonywana będzie w drodze pisemnej umowy między uczelnią a podmiotem gospodarczym. Warto zauważyć, że termin „podmiot gospodarczy”, choć stosowany jeszcze w Konstytucji RP, już całkowicie został zastąpiony w ustawodawstwie przez termin „przedsiębiorca”. Przepis posługuje się tutaj liczbą pojedynczą, ale wynika to tylko z przyjętej formuły redakcyjnej. Oczywiście uczelnia może zawrzeć umowę z kilkoma „podmiotami gospodarczymi” (tj. przedsiębiorcami) w sprawie prowadzenia jednych studiów o profilu praktycznym, tyle tylko, że umowa w tej sprawie powinna być jedna, choć stron, obok uczelni, może być kilka³⁵.

Według obowiązującego stanu prawnego uczelnie mogą prowadzić studia na dwóch profilach, profilu ogólnoakademickim i profilu praktycznym. W rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na danym kierunku i poziomie kształcenia określono warunki, jakie należy spełnić, aby prowadzić studia na danym profilu kształcenia. Wymagania, dotyczące tworzenia profilu praktycznego to:

- efekty kształcenia opracowane powinny być dla każdego profilu osobno (§ 4 pkt. 3),
- zajęcia związane z praktycznym przygotowaniem zawodowym, przewidziane w programie studiów dla profilu praktycznego, odbywają się w warunkach właściwych dla danego zakresu działalności zawodowej i umożliwiają bezpośrednie wykonywanie odpowiednich czynności praktycznych przez studentów (§ 6 pkt. 1),
- zajęcia związane z praktycznym przygotowaniem zawodowym n kierunku o profilu praktycznym są prowadzone przez osoby posiadające doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnią, adekwatne do prowadzonych zajęć (§ 6 pkt. 3)³⁶.

Pomysł utworzenia profilu praktycznego uznać należy za trafny; studenci dużo zyskają, ponieważ dobrze przygotowany program studiów takiego profilu pozwoli studentowi na zdobycie praktycznej, profesjonalnej wiedzy³⁷.

³⁵ H. Izdebski, J. Zieliński, *Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym. Komentarz do nowelizacji*, Wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 325.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ibidem*, s. 314–315.

Program i standardy kształcenia

W nowelizacji z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, termin „program nauczania” został zastąpiony „programem kształcenia”. Program kształcenia jest to opis określonych przez uczelnię spójnych efektów kształcenia, zgodny z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, oraz opis procesu kształcenia, prowadzącego do osiągnięcia tych efektów, wraz z przypisanymi do poszczególnych modułów tego procesu punktami ECTS (art. 2 ust. pkt. 14b). Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego jest to opis, przez określenie efektów kształcenia, kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego; natomiast kwalifikacje są to efekty kształcenia, poświadczone dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem wydanym przez uprawnioną instytucję potwierdzającym uzyskanie zakładanych efektów kształcenia (art. 2 ust. 1 pkt. 18a-b). Wprowadzono także nową terminologię, jaką są efekty kształcenia. Efekty kształcenia jest to zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się (art. 2 ust. 1 pkt. 18c).

Nowe brzmienie art. 160 ust. 2 i 3 jest konsekwencją zmiany w podejściu do kształcenia. Zmiana, jaka zaszła w ust. 2 wynika z tego, że studia są prowadzone nie w ramach programów nauczania, ale w ramach programów kształcenia. Natomiast nowe brzmienie ust. 3 nawiązuje do zakresu dyspozycji art. 99 ust. 1, który określa, za jakie usługi edukacyjne uczelnia publiczna może pobierać opłaty. Trafnie wprowadzono do ust. 3 pojęcie usług edukacyjnych, bowiem właśnie tym pojęciem posługuje się art. 99 ust. 1³⁸.

Dużą zmianą jest możliwość tworzenia przez uczelnie, autorskich programów kształcenia. Uczelnie nie muszą już trzymać się sztywnych standardów kształcenia (poza kierunkami określonymi w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. do których należą kierunki takie jak: lekarski, lekarsko-dentystyczny, farmacja, pielęgniarstwo oraz położnictwo) określanych przez właściwego ministra ds. nauki i szkolnictwa wyższego, przez co mogą zaproponować przyszłym kandydatom na studia ciekawszą ofertę studiowania i być konkurentami dla pozostałych uczelni wyższych.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego określa:

- a) opis efektów kształcenia dla profilu ogólnoakademickiego oraz dla profilu praktycznego w obszarach kształcenia w zakresie:
 - nauk humanistycznych,
 - nauk społecznych,
 - nauk społecznych,
 - nauk przyrodniczych,
 - nauk technicznych,
 - nauk medycznych, nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej,
 - nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych,
 - sztuki.
- b) opis efektów kształcenia prowadzącego do uzyskania kompetencji inżynierskich.

Kolejnym rozporządzeniem jest rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, określiło listę kierunków, dla których opracowano wzorcowe efekty kształcenia.

Uznawalność wykształcenia i nowe wzory dyplomów ukończenia studiów

Równie istotnym, jeśli nie istotniejszym zapisem ustawy jest dopuszczenie wspólnego prowadzenia studiów przez różne uczelnie i instytucje naukowe, w tym, – co ważne – zagraniczne, na podstawie zawartego przez nie porozumienia. W przypadku uczelni zarówno publicznej i niepublicznej, nieposiadającej, co najmniej czterech uprawnień do nadawania stopnia doktora (a w przypadku uczelni artystycznej dwóch) zawarcie porozumienia wymaga akceptacji ministra³⁹. Student może studiować według indywidualnego planu studiów i programu nauczania na zasadach ustalonych przez radę podstawowej jednostki organizacyjnej lub inny organ wskazany w statucie, a także może przenieść się z innej uczelni, w tym także zagranicznej, za

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ S. Waltoś, A. Rozmus (red.), *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Ustrój – prawo – organizacja*, op. cit., s. 367.

zgoda kierownika podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni przyjmującej, wyrażoną w drodze decyzji, jeżeli wypełnił wszystkie obowiązki wynikające z przepisów obowiązujących w uczelni, którą opuszcza (art. 171 ust. 2–3 p.s.w.). W art. 171 zastanawia fakt niedokonania zmiany w ustępie 2, w którym pozostawiono „program nauczania”, a którego w praktyce po nowelizacji już nie ma, bowiem został zastąpiony przez program kształcenia, o którym mowa w art. 2 ust. 1 pkt. 14b⁴⁰.

Badanie losów absolwentów

Badania losów zawodowych absolwentów szkół wyższych uznawane są obecnie za priorytet w podwyższaniu jakości kształcenia oraz dostosowywaniu oferty edukacyjnej do wymogów współczesnego rynku pracy. Krąg odbiorców informacji na temat ścieżek karier osób po studiach jest szeroki. Wśród grup docelowych należy wymienić kandydatów na studia wyższe, pracodawców, władze uczelni itp. W Polsce długo nie interesowano się losami zawodowymi absolwentów. Badania na ten temat prowadzono sporadycznie i wybiórczo, w ramach indywidualnych inicjatyw⁴¹.

Wprowadzeniem do ustawy nowego art. 13a p.s.w. o brzmieniu: uczelnia monitoruje kariery zawodowe swoich absolwentów w celu dostosowania kierunków studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, w szczególności po trzech i pięciu latach od dnia ukończenia studiów, nałożono na uczelnię nowy obowiązek, czyli monitorowanie ścieżki zawodowej absolwentów. Wyniki monitorowania, zgodnie z art. 13a, mają być wykorzystane do dostosowania kierunków studiów prowadzonych przez uczelnię i programów nauczania do zapotrzebowania rynku. Z tego względu położono nacisk na monitorowanie drogi profesjonalnego rozwoju, bowiem w takim znaczeniu użyte zostało określenie „kariera”, po trzech i pięciu latach (obowiązkowe okresy) od ukończenia studiów. Użycie określenia „monitoruje” przesądza o permanentnym charakterze monitoringu. Zamysł należy uznać za bardzo trafny i mogący przyczynić się do poprawy jakości kształcenia, przede wszystkim kształcenia użytecznego tak dla otoczenia szkoły, jak i dla samych studentów, natomiast skuteczność jego realizacji może być różna; ustawa nie wyposaża bowiem uczelni w żadne narzędzia, pozostawiając im samodzielność w tworzeniu systemu monitorowania. Jednak należy pamiętać o potrzebie budowania takiego systemu, który zapewni poufność uzyskanych danych i nie zostanie nadmiernie uszczegółowiony. Ustawa nie wskazuje, jakie dane uczelnia winna uzyskać z monitorowania; oczywiste wydaje się, że muszą to być dane przydatne do celu monitoringu, czyli do dokonywania analizy służącej dostosowaniu kierunków studiów i programów nauczania do potrzeb rynku pracy⁴².

Również w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia z dnia 5 października 2011 r. w § 7 pkt. 1 czytamy, że jednostka organizacyjna uczelni prowadząca kierunek studiów uwzględnia w programie kształcenia wyniki monitorowania kariery zawodowej swoich absolwentów oraz wyniki przeprowadzonej analizy zgodności zakładanych efektów kształcenia z potrzebami rynku pracy. Art. 46d p.s.w. wprowadził nową instytucję, jaką jest Rzecznik Praw Absolwenta, który został usytuowany przy Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego. Ustawowe określenie jego statusu i zadań jest na tyle ogólne, że dopiero praktyka może wykazać użyteczność nowej instytucji⁴³.

Zadaniem Rzecznika będzie rekomendacja rozwiązań i koncepcji legislacyjnych, zmierzających do skracania ścieżki wejścia na rynek pracy absolwentom szkół wyższych w zakresie procesu kształcenia oraz przedstawianie wniosków Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego i ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego⁴⁴.

Podsumowanie

Od 1999 roku do dzisiaj liczba sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej wzrosła z 29 do 47 krajów i obejmuje także kraje pozaeuropejskie. Oznacza to, że do marca 2010 r., kiedy oficjalnie ogłoszono utworzenie EOSW,

⁴⁰ H. Izdebski, J. Zieliński, *Prawo o szkolnictwie wyższym*, op. cit., s. 338.

⁴¹ Ekspertyza: *Monitorowanie losów zawodowych absolwentów szkół wyższych – rozwiązania stosowane w wybranych krajach*, Sedlak & Sedlak, Kraków 2010.

⁴² H. Izdebski, J. Zieliński, *Prawo o szkolnictwie wyższym*, op. cit., s. 69–70.

⁴³ *Ibidem*, s. 136.

⁴⁴ <http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/aktualnosci/aktualnosci/artukul/rzecznik-praw-absolwenta-rozpoczyna-dzialalnosc> [maj 2013].

aż 47 krajów rozpoczęło wdrażanie wspólnie uzgodnionych reform, a także wypracowało zasady wzajemnej współpracy dające ich obywatelom możliwość zdobywania wysokiej jakości wykształcenia w kraju oraz rozwoju osobistego poza granicami ojczyzny. Postęp we wdrażaniu narzędzi Procesu Bolońskiego jest regularnie monitorowany i podsumowywany na konferencjach ministrów ds. szkolnictwa wyższego, którzy spotykają się co dwa lata, by omówić dotychczasowe osiągnięcia i trudności oraz na ich podstawie wytyczyć dalsze priorytety. Po każdej konferencji ministrowie wspólnie wydają komunikat określający szczegółowe cele działań na następne lata⁴⁵.

Wdrażanie Ram Kwalifikacji do polskiego systemu edukacji to nie tylko zobowiązanie międzynarodowe, wynikające z realizacji założeń Deklaracji Bolońskiej, postanowień Konferencji w Bergen z 2005, w której udział wzięli ministrowie szkolnictwa wyższego z 46 krajów, czy wynikające z Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. Proces ten należy przede wszystkim rozpatrywać w kategorii narzędzia, które służy podnoszeniu jakości kształcenia⁴⁶.

Przez ostatnie lata polskie szkolnictwo wyższe przeszło wiele zmian. Przede wszystkim liczba studentów wzrosła niemal pięciokrotnie, co stało się możliwe dzięki rozwojowi uczelni państwowych i powstaniu niepublicznych szkół wyższych⁴⁷. Proces rozwoju nauki związany jest z rozwojem Procesu Bolońskiego i już można uznać, że inicjatywa ta jest niezwykle wartościowa. Adresatem reformy szkolnictwa wyższego jest przede wszystkim student, jego dobro, aby po ukończeniu studiów i zdobyciu wszechstronnego wykształcenia mógł odnaleźć się na rynku pracy, który staje się coraz bardziej wymagający. Dlatego też uczelnie muszą wychodzić naprzeciw wymaganiom przyszłych pracodawców.

To, co student wyniesie ze studiów i jak zostanie przygotowany, zależy jest w dużej mierze od odpowiednio przygotowanej kadry naukowej i jej rozwoju zarówno w sferze dydaktyki, jak i w zakresie pracy naukowej, ale także od motywacji i chęci kształcenia się samego studenta. Odpowiednia kadra nauczycieli akademickich świadczy o prestiżu uczelni, jakości prowadzonych przez nią badań, atrakcyjności studiów i znaczeniu dyplomów. Reforma szkolnictwa wyższego kładzie ogromny nacisk na rozwiązanie problemów, z jakimi dziś borykają się w Polsce pracownicy naukowcy. Ustalono przeszkody utrudniające codzienną pracę, angażowanie się w nowatorskie badania, rozwijanie kariery. Dzięki tej diagnozie wypracowano przepisy, które zapewnią większy komfort i wyższy prestiż pracy polskich naukowców⁴⁸.

Trwająca reforma szkolnictwa wyższego, z uwagi na aktywny udział Polski w Procesie Bolońskim, ma na celu osiągnięcie coraz to lepszych efektów kształcenia. Dzięki wprowadzeniu założeń tej reformy, polskie szkolnictwo wyższe będzie bardziej konkurencyjne na międzynarodowym rynku edukacyjnym.

⁴⁵ <http://www.ekspertbolonscy.org.pl/node/317> [maj 2013].

⁴⁶ <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/krajowe-ramy-kwalifikacji/?type=110> [maj 2013].

⁴⁷ *Reforma szkolnictwa wyższego*, MNiSz, Warszawa 2011, http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/szkolnictwo/Reforma/20110628_MNISW_broszura_200x200.pdf [maj 2013].

⁴⁸ *Ibidem*.

Rozdział 2

Krajowe Ramy Kwalifikacji w kontekście taksonomii celów kształcenia w szkole wyższej

Danuta Skulicz

Przed europejskim szkolnictwem wyższym XXI wieku stawiane są kolejne wyzwania, które określić można jako zmiany innowacyjne wynikające z permanentnego modernizowania europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. W podejmowanych zmianach na plan pierwszy wysuwana jest kondycja ekonomiczna państw i społeczeństw uwarunkowana dziesiątkami czynników, pośród których EDUKACJA stanowi istotny i prognostyczny obszar podejmowanych zmian (w wymiarze państwa i społeczeństwa, ale też w wymiarze europejskim – regionalnym i światowym – globalnym). Jednym z zadań stojących przed szkolnictwem wyższym w Polsce jest wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji, będących konsekwencją programowych zmian w europejskim szkolnictwie wyższym. Podstawę doprecyzowania KRK stanowią Europejskie Ramy Kwalifikacji.

W uzasadnieniu wprowadzenia do szkolnictwa wyższego Europejskich Ram Kwalifikacji, czytamy w opracowaniach ekspertów w tej dziedzinie:

„Wśród licznych wyzwań, przed którymi stoją instytucje szkolnictwa wyższego w XXI wieku, pojawia się również kwestia dostosowania kompetencji osób uczących się do potrzeb rynku pracy. To zagadnienie zyskuje obecnie na znaczeniu, ponieważ na skutek globalnego kryzysu finansowego, który dość mocno dotknął Unię Europejską, blisko 23 mln Europejczyków (co stanowi 10 proc. osób aktywnych zawodowo) pozbawionych jest zatrudnienia. Bezrobocie generuje wiele problemów – natury ekonomicznej, politycznej oraz społecznej. Z dużym entuzjazmem przyjmowane są więc wszelkie inicjatywy, które mają na celu ograniczenie tego niezwykle groźnego zjawiska oraz jego potencjalnych skutków. Jedną z takich inicjatyw jest (...) wspólna taksonomia kompetencji oraz zawodów, funkcjonująca pod akronimem ESCO (European Skills, Competences and Occupational Taxonomy). Instytucje odpowiedzialne za procesy szeroko rozumianego kształcenia, a także agendy działające na rynku pracy, powinny starać się wypracować wspólną odpowiedź na nurtujące pytania: czy wyposażymy nabywców usług edukacyjnych w kwalifikacje odpowiednie dla tzw. zawodów jutra? Czy nie szkolimy w większości przypadków osób poszukujących pracy (job seekers)? Czy nasz pakiet usług zorientowany jest na edukowanie osób tworzących miejsca pracy (job shapers)? A w rezultacie: czy rozwijamy wśród studentów właściwe kompetencje, dostosowane do aktualnych wymogów rynkowych?”¹

Autorzy Krajowych Ram Kwalifikacji wychodzą poza *stricte* utylitarne motywy doboru celów kształcenia w uczelni wyższej. Strukturyzację celów kierunkowych poprzedza uzasadnienie, w którym odwołują się zarówno do raportów o stanie i perspektywach rozwoju oświaty (edukacji) w świecie², jak i do

¹ Obszerne i wieloaspektowe uzasadnienie zawarte w: A. Marszałek, *Wspólna taksonomia kompetencji oraz zawodów jako instrument wspomagający funkcjonowanie systemów kształcenia oraz rynków pracy*, „E-mentor” 2010, nr 3 (35), www.emmentor.edu.pl/artukul/index/numer/.../760 [15.11.2012].

² J. Delors, *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century: Learning: The Treasure Within*, UNESCO, Paryż 1996. Wydanie polskie: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998 oraz F. Mayor, J. Binde, *The World Ahead: Our Future in the Making*, Zed Books, 2000. Wydanie polskie: *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2002.

opracowań uzasadniających obecne kierunki przemian w szkolnictwie wyższym, szczególnie w wymiarze europejskim³.

W opracowaniach zawierających paradygmaty prac nad wdrażaniem KRK definiowane są one jako: „opis wzajemnych relacji między kwalifikacjami, integrujący różne krajowe podsystemy kwalifikacji. Służy on przede wszystkim większej przejrzystości, dostępności i jakości zdobywanych kwalifikacji. KRK stworzone zostały między innymi dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego. Ważny jest także fakt, że KRK zawierają opis hierarchicznego systemu poziomów kwalifikacji każda kwalifikacja jest umieszczona na jednym z tych poziomów”⁴.

Ramy kwalifikacji są jednym z podstawowych narzędzi Procesu Bolońskiego, które wspomagają mobilność studentów oraz stanowią próbę rozwiązania problemu potrzeby porównywalności dyplomów i innych świadectw oraz kompetencji pomiędzy różnymi krajami, zaistniałego w wyniku tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Można wyróżnić trzy systemy Ram Kwalifikacji, które wiążą się ze sobą i stanowią swoje uzupełnienie:

1. *Europejskie Ramy Kwalifikacji* dla uczenia się przez całe życie, ang. European Qualification Framework (EQF), składają się z ośmiu poziomów, które opisują wszystkie stopnie edukacji, od rozpoczęcia nauki przez dzieci do studiów wyższych⁵. Europejskie Ramy Kwalifikacji zostały wprowadzone przez Rekomendacje Parlamentu Europejskiego z dnia 23 kwietnia 2008 roku.
2. *Bolońskie Ramy Kwalifikacji*: opracowane jako jedno z narzędzi Procesu Bolońskiego, na trzech wyróżnionych poziomach opisują kolejne stopnie szkolnictwa wyższego⁶. Opracowywane przez każdy z krajów biorących udział w Procesie Bolońskim, mają za zadanie oddać charakter systemu szkolnictwa w danym kraju oraz „przetłumaczyć” i odnieść jego kolejne etapy do Europejskich Ram Kwalifikacji.
3. *Krajowe Ramy Kwalifikacji* – opracowane w ramach wspólnego europejskiego systemu odniesienia, który stanowią kwalifikacje uzyskane w różnych systemach kształcenia krajów UE.

W praktyce Rama ma wspomagać mobilność studentów oraz pracowników przemieszczających się pomiędzy krajami, oraz przenoszenie przez nich kwalifikacji. Jej odbiorcami są rządy państw UE, instytucje oświaty i szkolnictwa wyższego oraz studenci i nauczyciele akademicy.

KRK wchodzi w zakres *Krajowego Systemu Kwalifikacji*⁷ [ang. National Qualifications System, NQS], obejmujący: ogół działań państwa związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się dla potrzeb rynku pracy, społeczeństwa obywatelskiego oraz indywidualnego rozwoju osób uczących się, oparty na krajowej ramie kwalifikacji. Obejmuje on w szczególności nadawanie oraz uznawanie kwalifikacji, a także zapewnianie jakości kwalifikacji.

Krajowy system kwalifikacji w Polsce opierać się będzie na efektach uczenia się, jako podstawowym kryterium nadawania kwalifikacji. Polska Rama Kwalifikacji (PRK), stanowić będzie kluczowy element integrujący krajowego systemu kwalifikacji.

Elementami krajowego systemu kwalifikacji są ponadto *procedury zapewniania jakości, systemy walidacji kompetencji* uzyskanych w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i przez uczenie się nieformalne oraz systemy akumulacji i przenoszenia zaliczonych osiągnięć.

³ Podaję za: A. Marszałek, *op. cit.*: Europe 2020, *A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth, Communication from the Commission, COM (2010) 2020*, Bruksela [3.03.2010]; *New Skills for New Jobs: Action Now, A Report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared by the European Commission, European Commission*, luty 2010; Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz.U. UE 2008/C 111 [23.04.2008]; *Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework*, Education and Culture DG, European Communities, Belgia 2007; *Definition and Selection of Competences*, OECD, Paris 2005.

⁴ Por. Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia” Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1. Poddziałanie 4.1.3. AUTONOMIA PROGRAMOWA UCZELNI, Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Krajowe Ramy Kwalifikacji, oraz Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego? Andrzej Kraśniewski, i in., www.nauka.gov.pl/.../krajowe-ramy-kwalifikacji [25.11.2012].

⁵ *Europejskie Ramy Kwalifikacji do uczenia się przez całe życie*, ec.europa.eu/education/pub/pdf/.../broch_pl.pdf [25.11.2012].

⁶ Bolońska Rama Kwalifikacji dla EOSW, www.procesbolonski.uw.edu.pl/index.php [25.11.2012].

⁷ *Krajowy system kwalifikacji*, kwalifikacje.org.pl/.../59-krajowy-system-kwalifik [27.11.2012].

Powstanie spójnego krajowego systemu kwalifikacji zostało przewidziane w projekcie rządowego dokumentu strategicznego pt. „Perspektywa uczenia się przez całe życie”⁸.

Celem Krajowego Systemu Kwalifikacji jest⁹:

Rozwój społeczeństwa wiedzy, w tym kapitału ludzkiego przez:

- Umożliwienie uczącym się osiągania jak najwyższego poziomu kwalifikacji dostosowanego do ich aspiracji i potrzeb.
- Pełne udostępnienie różnorodnych, dostosowanych do potrzeb uczących się, ścieżek uczenia się i dochodzenia do pożądaných kwalifikacji.
- Lepsze dostosowanie edukacji do potrzeb rynku pracy.
- Wzrost jakości kształcenia.
- Wzrost przejrzystości systemu edukacji.
- Wsparcie perspektywy uczenia się przez całe życie (LLL).

Wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji do systemu edukacyjnego uczelni wyższych można określić jako istotny element *innowatyki*, w dydaktyce szkoły wyższej, przejawiającej się w modernizacji programów kształcenia. Wprowadzanie zatem tych istotnych zmian wymaga nie tylko sprawnego posługiwania się, zawartymi w KRK gotowymi (ustalonymi i nazwanymi) ponumerowanymi odpowiednimi oznaczeniami (kodami) *efektami obszarowymi i kierunkowymi*, ale przede wszystkim kompetentnego projektowania oraz konstruowania programów kształcenia dla kierunków studiów, usytuowanych w wyróżnionych obszarach nauk i studiowania¹⁰.

Autorzy propozycji konstruowania programów dobitnie podkreślają, że projektowanie kierunków studiów odbywać się będzie na bazie efektów kształcenia. Opis poszczególnych kroków w konstruowaniu programu kształcenia w szkole wyższej rozpoczynają od definicji programu. „Program studiów (*curriculum*) jest definiowany jako oferowany przez uczelnię spójny i dobrze ustrukturyzowany zestaw wzajemnie połączonych ze sobą modułów/przedmiotów, ich treści oraz osiąganých efektów kształcenia, podporządkowany wspólnemu celowi i wynikający z ogólnego opisu efektów kształcenia dla programu, prowadzący do uzyskania pełnej kwalifikacji (dyplomu) na określonym poziomie, zgodnie z wymaganiami prawnymi i wewnętrznymi regulacjami obowiązującymi w uczelni.

Cel programu studiów stanowi szeroki, ogólny opis intencji kształcenia, w którym wskazuje się na to, co nauczyciel zamierza osiągnąć w wyniku jego realizacji. „Cele są zwykle formułowane z punktu widzenia nauczycieli, zaś efekty kształcenia obejmują detaliczne określenie efektów osiąganých przez studenta”¹¹.

Zaproponowana metodologia konstruowania programów kształcenia akademickiego wymaga wyjaśnienia w kontekście teorii i praktyki konstruowania programów, które bez względu na to, który z ich elementów strukturalnych będzie wyekspozowany, mają w przypadku kształcenia w szkole wyższej strukturę hierarchiczną (odróżniającą je od programów kształcenia zawodowego np. na kursach, warsztatach, szkoleniach zawodowych, dla których programy mogą ekspozować wybrane elementy, np. efekty w postaci umiejętności, kompetencji, czy wiedzy).

⁸ MEN, Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji przyjął i skierował do uzgodnień międzyresortowych i konsultacji społecznych, dokument *Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Zespół, działający na podstawie Zarządzenia Prezesa Rady Ministrów nr 13 z 17 lutego 2010 r. przyjął dokument na posiedzeniu 4 lutego 2011 roku. *Perspektywa* wytycza cele i kierunki działania w zakresie uczenia się przez całe życie w Polsce do roku 2020. www.men.gov.pl/index.php?...1893%3Aperspekty, 27.11.2012.

⁹ A. Chłoń-Domińczak, *Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Instytut Badań Edukacyjnych, kwalifikacje.org.pl/.../194-jak-powstaje-krajowy-s, 27.11.2012.

¹⁰ *Projektowanie programów studiów i zajęć dydaktycznych na bazie efektów kształcenia*, Maria Próchnicka, Tomasz Saryusz-Wolski, Andrzej Kraśniewski, Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Centrum Kształcenia Międzynarodowego – IFE, Politechnika Łódzka w Łodzi, Wydział Elektroniki i Technik Informacyjnych, Instytut Telekomunikacji, Politechnika Warszawska w Warszawie, [w:] *Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia*” Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1. Poddziałanie 4.1.3. AUTONOMIA PROGRAMOWA UCZELNI, Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Krajowe Ramy Kwalifikacji, www.nauka.gov.pl/.../krajowe-ramy-kwalifikacji [25.11.2012].

¹¹ *Ibidem*, s. 92.

Programy kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów, w tym kształcenia przedmiotowego konstruowane są przez nauczycieli akademickich¹². Do skonstruowania programu kształcenia akademickiego niezbędna jest zatem znajomość i umiejętne posługiwanie się taksonomiami celów kształcenia. Taksonomie (klasyfikacje) celów odnoszą się do osobowego wymiaru człowieka, stanowią więc syntezę jego podmiotowości i sprawczości¹³.

Cele kształcenia akademickiego mogą być rozpatrywane na różnych poziomach abstrakcji, a proces studiowania ujmowany jako świadome zachowanie, polegające na ciągłym zbliżaniu się do określonych celów¹⁴.

„Cele bowiem nadają kierunek zachowaniu i są punktem odniesienia do interpretacji tego zachowania. Odnosi się to zarówno do konkretnych celów dotyczących wykonania zadania, jak np. napisania dobrego artykułu, jak i do spraw abstrakcyjnych, np. bycia dobrym człowiekiem (...). Struktura celów jest hierarchiczna. Na samym jej szczycie, są tzw. koncepcje, które reprezentują globalne wyobrażenia idealne – «idealne ja» (obejmujące np. «sylwetkę absolwenta»), «idealne społeczeństwo» lub «idealny związek». Cele umiejscowione na tym poziomie są oczywiście ogólne i oddalone od praktyki. Pod poziomem koncepcji, znajduje się poziom zasad. Cele związane z tym poziomem nie oznaczają jeszcze konkretnych kroków, ale opisują jakości, które mogą być manifestowane w różnych działaniach (np. uczciwość, sprawiedliwość, sukces). Dopiero trzeci poziom – poziom programów zbliżony jest do zachowań (...). Zależnie od tego na którym z rozróżnianych poziomów są umieszczone rozpatrywane cele, pojawiają się nie tylko inne prognozy wpływów na zachowanie, konsekwencji emocjonalnych i subiektywnego samopoczucia, ale i różne wymagania w zakresie operacjonalizacji i osiągnięcia danych celów”¹⁵.

Pojawia się zatem dość istotna refleksja na temat źródeł celów kształcenia, ich struktury i stopnia ogólności oraz pytanie o to, czy stanowią one wystarczającą podstawę do określania zadań edukacyjnych w procesie kształcenia obszarowego, kierunkowego, przedmiotowego, a finalnie zawodowego.

Rozważania na ten temat wartości celów kształcenia podjął Kazimierz Denek w kontekście „odczytywania, klaryfikacji oraz techniki wartości i ich związku z celami edukacji, a także wartości preferowanych przez młodzież, studentów i nauczycieli oraz wartości w edukacji nauczycieli” przedstawiając m.in. stanowiska polskich pedagogów dotyczące wymienionych zagadnień¹⁶. K. Denek stwierdza, że każdy człowiek realizuje się w kulturze, która opiera się na założeniach i normach ponadczasowych. U podstaw ich znajduje się triada wartości uniwersalnych. Składające się na nią wartości mogą stanowić źródło celów edukacji. Dotyczy to zwłaszcza celów finalnych (dalekosiężnych). W każdej perspektywie aktywności szkolnej, jej wartości i cele przenikają się. Oznacza to, że dla uczniów/studentów poznanie faktów, rzeczy, zdarzeń i procesów bierze początek z celów edukacji, a następnie z wartości; aby jednak je osiągnąć, trzeba wytyczyć cele edukacji i podjąć adekwatne dla ich realizacji przedsięwzięcia.

Jakim zatem wartościom powinno się dać priorytet w edukacji i naukach o niej? Zarówno proces, jak i jego wyniki bezpośrednio zależą od założonych i realizowanych celów kształcenia. *Poświęcenie więc szczególnej uwagi celom kształcenia traktuję jako priorytetowe*, bowiem w działaniach systemowych, a do tych należy kształcenie akademickie/ uniwersyteckie, są one nadrzędną kategorią wobec innych elementów kształcenia, organizującą tak projektowanie, jak i realizację procesu we wszystkich jego złożonych kontekstach: filozoficznym, społecznym i ekonomicznym oraz edukacyjnym społeczeństwa uczącego się¹⁷.

¹² Por. D. Skulicz, *Struktura programów kształcenia akademickiego w kontekście ogólnej teorii programów. Zarys problematyki*, [w:] *Dydaktyka akademicka I, W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej*, D. Skulicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004 oraz *Ogólnopedagogiczne inspiracje konstruowania i badania programów kształcenia w szkole wyższej*, [w:] *Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna*, M. Myszkowska-Litwa (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

¹³ W omówieniu zagadnień dotyczących taksonomii celów kształcenia w szkole wyższej wykorzystałam obszernie fragmenty napisanego przeze mnie artykułu nt. *Aksjologiczny wymiar celów kształcenia pedagogów*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, J. Kostkiewicz (red.), OW „Impuls”, Kraków 2008.

¹⁴ Strukturyzację celów omawiam za Anette Hiemisch interpretującą teorię redukcji różnic Carver’a & Scheier’a (1990) w artykule: *Cele studiów i zadowolenie ze studiów*, [w:] *Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacji*, K. Wenta, W. Seidler (red.), AW „KWADRA”, Szczecin 2003, s. 160–167.

¹⁵ *Ibidem*, s. 163.

¹⁶ Obszerne omówienie w: K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 47–63.

¹⁷ Opis i interpretacja wymienionych kontekstów zawarty jest w pracy: A. Krajewska, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Bydgoszcz 2004. Kontekst filozoficzny w ujęciu autorki obejmuje: model kulturowy, technologiczny i demokratyczny społeczeństwa uczącego się; kontekst społeczny i ekonomiczny społeczeństwa uczącego się obejmuje: procesy globalizacji, wzrost znaczenia wiedzy i rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych,

Najbardziej znaczące, dla organizacji procesu kształcenia w szkole wyższej wydają się być przemiany w filozofii, teorii i praktyce edukacyjnej, które niewątpliwie powodują szereg następstw dla wszystkich elementów systemu kształcenia: celów, treści procesu, metod, środków i form organizacyjnych. Interesujące nas tutaj cele kształcenia ulegają przemianom, „od dominacji celów poznawczych: wiedzieć że, wiedzieć dlaczego, wiedzieć jak – do integracji celów poznawczych i pozapoznawczych: wiedzieć, czynić, być”¹⁸.

Kierunki rozwoju nowoczesnej edukacji nakreślił raport Komisji J. Delorsa. Jak przewidują jego autorzy, edukacja w XXI wieku rozwijać się będzie zgodnie z czterema filarami: uczenia się dla wiedzy (zdobywanie wiedzy jest niekończącym się procesem, środkiem, jak i celem), uczenie się dla pracy i kompetencji (uczenie do działania), uczenie się dla zrozumienia innych (uczenie harmonijnego współżycia), uczenie się dla własnego rozwoju¹⁹.

Jak konstatuje Anna Krajewska „takie kierunki rozwoju edukacji wynikają z wymagań aktualnej, złożonej rzeczywistości, co prowadzi nieuchronnie do: rekonstrukcji celów kształcenia, odejścia od przekazywania gotowej i utylitarnej wiedzy, a skoncentrowanie się na wielostronnym rozwoju osobowości i uczenia się dla życia”²⁰. W swoich rozważaniach formułuje ona istotne pytanie o to: jakie są źródła celów kształcenia, które podlegają istotnej przemianie? Odpowiada powołując się na stwierdzenia: K Denka: cele kształcenia „tkwią w systemie wartości uniwersalnych, ponadczasowych, ogólnoludzkich, związanych z człowiekiem i jego życiem, skupione wokół triady w postaci prawdy, dobra i piękna” oraz na opinię J. Półturzyckiego: „formułowanie nowych celów kształcenia powinno wykorzystywać następujące źródła:

- Wartości przyjmowane w społeczeństwie, np. prawda, dobro, piękno jako podstawowe oraz inne związane z nimi.
- Wartości wyrażające się poprzez kulturę i obyczajowość.
- Nauka, tradycja oświatowa i doświadczenie nauczycieli.
- Politycy oświatowi związani z polityką państwa – cele doraźne”.

Przywołani przez A. Krajewską pedagodzy, a także i inni: T. Lewowicki, A. Bogaj, Cz. Banach, A. Zandecki, wskazują że celem edukacji w szkole wyższej staje się: odkrywanie, rozwijanie i eksponowanie kreatywnego potencjału jednostki, stymulacja rozwoju jej osobowości rozumianego, nie jako przystosowanie do istniejącej rzeczywistości, preferowanego przez zwolenników adaptacyjnej doktryny kształcenia, ale postrzeganego w ujęciu przedstawicieli krytyczno-emancypacyjnych poglądów na kształcenie – eksponujących w nim samorealizację zgodnie z wybranym przez uczącego się systemem wartości, kształtowanie własnej tożsamości, otwartości na nowe wartości. Tak więc najwyższą rangę zyskują cele związane z człowiekiem w procesie rozwoju, z sensem jego egzystencji, z orientacjami życiowymi i dążeniami, z jakością życia i jego zmianami.

Podobne stanowisko odnoszące się do nowoczesnego procesu kształcenia prezentuje wybitny polski pedagog Stanisława Palka. Stwierdza on, że „równorzędnego znaczenia w stosunku do nauczania i uczenia się nabiera rozwijanie zdolności poznawczych, zainteresowań poznawczych, przygotowanie do samokształcenia (...). Szkoła powinna służyć przede wszystkim kształtowaniu u dzieci, młodzieży i dorosłych systemów wartości moralnych, estetycznych, zdrowotnych i utylitarnych”²¹.

Charakterystyczny dla wyrażanych przez pedagogów poglądów na temat nowoczesnego kształcenia jest powrót do wartości – źródła celów kształcenia, zarówno poznawczych, jak i afektywnych i psychomotorycznych.

W kontekście wszystkich zmian i zagrożeń cywilizacyjnych „przemiany w ujmowaniu celów kształcenia uniwersyteckiego są efektem odpowiedzialności i reaktywności uniwersytetu na potrzeby społeczne, ale także zwiastują nową jakość procesu i wyników kształcenia uniwersyteckiego”²².

przemiany w gospodarce, zatrudnienie i rynek pracy, zmianę modeli życia, natomiast kontekst edukacyjny: powstanie rynku edukacyjnego oraz masowość kształcenia (s. 20–66). W konsekwencji autorka ukazuje przemiany misji i funkcji uniwersytetu, odpowiedzialność uniwersytetu wobec społeczeństwa oraz nowy wymiar wartości konstytutywnych uniwersytetu (s. 66–88). Przywołaną monografię polecam szczególnie doktorantom, przygotowującym się do pełnienia obowiązków nauczycieli akademickich.

¹⁸ *Ibidem*, s. 103.

¹⁹ *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa 1998.

²⁰ A. Krajewska, *op. cit.*, s. 105.

²¹ S. Palka, *Dydaktyczne kreowanie „edukacji jutra”*, [w:] K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra*, VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe, Częstochowa 2000, s. 66–67.

²² A. Krajewska, *op. cit.*, s. 110.

Płaszczyzną odniesienia przy formułowaniu celów kształcenia na wszystkich poziomach edukacji są taksonomie celów kształcenia. Służą one do projektowania procesu kształcenia oraz organizacji działań dydaktycznych a także do związanej z nią korekty, ewaluacji, kontroli i oceny uzyskanych efektów. Taksonomie są także płaszczyzną odniesienia dla struktury celów, a więc ich stopnia ogólności: od celów ogólnych do celów operacyjnych. Cele ogólne, w przypadku kształcenia na poziomie wyższym, odpowiadają funkcjom określonego zawodu. Cele na niższym stopniu ogólności mają charakter kierunkowy i odnoszą się do poszczególnych przedmiotów wchodzących w zakres programu kształcenia zawodowego. Z kolei cele o najniższym stopniu ogólności, formułowane w kategoriach zadań, czynności, pytań i poleceń, to cele operacyjne konkretnych zajęć dydaktycznych. Hierarchiczność celów kształcenia umożliwia ich przejście od celów niższej rangi do celów o najwyższym znaczeniu dla edukacji.

W literaturze pedagogicznej ostatnich kilkunastu lat pojawiło się wiele propozycji hierarchizowania celów kształcenia, jednak, jak zauważa Franciszek Bereźnicki „przegląd taksonomicznych układów celów ukazuje rozbieżności w ich określeniu, interpretowaniu i praktycznym stosowaniu. (...) Autorzy niektórych propozycji rozpatrują cele w kategorii postaw, inni zaś w kategoriach zadań. Uzasadnione wydaje się zatem poszukiwanie cech modelowych absolwenta i zawieranie ich w strukturze celów kształcenia, a to pozwoli operacjonalizować cele i profilować je profesjonalnie”²³. Podobne stanowisko wyraziła

J. Parafiniuk-Soińska: „przetwarzanie celów kształcenia na zadania zawodowe, dokonywane na drodze operacjonalizacji, pozwoliłoby uchwycić wymagania najbardziej istotne dla przygotowania zawodowego i dobierania pod tym kątem odpowiednich treści”²⁴.

Autorem najbardziej popularnej i ciągle aktualnej taksonomii celów kształcenia jest Benjamin Bloom (1913–1999)²⁵. Taksonomia ta od czasu jej ogłoszenia stanowi obszar odniesienia dla aktualnie konstruowanych celów kształcenia, na wszystkich poziomach edukacji. Od kilkudziesięciu lat inspirowała teoretyków i praktyków edukacji do konstruowania kolejnych taksonomii. Jej wyjątkowa wartość polega na możliwości modyfikacji w miarę zmian kontekstów edukacji w świecie oraz reformowania i modernizowania systemów edukacyjnych. W swojej taksonomii B. Bloom wyróżnił cele ogólne i operacyjne w kategoriach: wiedza, rozumienie, zastosowanie, analiza, synteza, ewaluacja.

Taksonomia B. Blooma posiada również walory metodologiczne. Jest jedną z nielicznych zawierających operatory poszczególnych kategorii celów. Mogą one służyć jako kryteria analizy klasyfikacyjnej celów. W wymiarze projektowym operatory służą do formułowania celów.

Na bazie tej taksonomii powstała najbardziej popularna w Polsce taksonomia celów kształcenia ABC – Bolesława Niemierki²⁶. Wyróżniono w niej następujące poziomy: A – zapamiętywanie wiedzy; B – rozumienie wiedzy; C – stosowanie wiedzy w sytuacjach typowych; D – stosowanie wiedzy w sytuacjach problemowych. Wyróżniona taksonomia jest ponadprzedmiotowa, co pozwala na szerokie jej stosowanie.

Szczególne walory przypisuje A. Krajewska taksonomiom integrującym cele poznawcze, afektywne i psychomotoryczne²⁷. Do takich zalicza taksonomię R. Cartera, chociaż, jak zaznacza, cele psychomotoryczne są w niej najmniej wyeksponowane. Omawia jednak niezależne taksonomie celów afektywnych i psychomotorycznych wskazując na ich znaczenie dla rozwoju teleologii edukacyjnej. Znaczącą rolę w formułowaniu celów kształcenia w szkole wyższej przypisuje taksonomii afektywnej D. R. Krathwohla²⁸, której podstawą jest proces internalizacji, w rezultacie którego wartości lub postawy pochodzące z zewnątrz stają się coraz bardziej częścią jednostki i są traktowane, tak jak jej własne. Taksonomia ta zawiera pięć głównych kategorii – poziomów (każda ze szczegółowymi), które odpowiadają tu celom kształcenia studentów w sferze afektywnej i odzwierciedlają proces internalizacji. Są to: odbiór bodźców (recepcja), reakcja (działanie),

²³ F. Bereźnicki, *Cele kształcenia nauczycieli i ich formułowanie*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1996, nr 4.

²⁴ J. Parafiniuk-Soińska, *Teoretyczne i empiryczne przesłanki doboru celów i treści kształcenia nauczycieli*, Szczecin 1994, s. 102.

²⁵ B. Bloom, *Taksonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, Mac Kay, 1956.

²⁶ B. Niemierko, *Ocenianie bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.

²⁷ A. Krajewska dokonała przeglądu i wnikliwej analizy kilkunastu taksonomii celów kształcenia, wyróżniając znaczące dla konstruowania celów kształcenia akademickiego integrujące cele poznawcze i pozapoznawcze (afektywne i psychomotoryczne). Należy zwrócić uwagę na fakt, że w polskiej literaturze pedagogicznej jest to pierwszy systemowy i pogłębiony przegląd taksonomii celów kształcenia. Spośród omówionych wyróżniła *Taksonomię celów kształcenia profesjonalnego* R. Cartera, która jej zdaniem jest szczególnie cennym wkładem do myśli edukacyjnej i może stanowić znaczącą inspirację dla teoretyków i praktyków kształcenia na wszystkich poziomach, *op. cit.*, s. 224–256.

²⁸ A. Krajewska, *op. cit.*, s. 236.

wartościowanie, organizowanie (systematyzacja wartości), włączanie do stałego wewnętrznego systemu wartości (zmiana stosownie do systemu wartości).

Zadaniem nadrzędnym według Romana Schulza²⁹ we współczesnej rzeczywistości, w której powstaje jakościowo nowy typ środowiska społeczno-kulturowego: bardziej złożony, zmienny i niepewny jest rozwijanie odmiennych niż w przeszłości wzorów zachowań: jest przejście od zachowań replikacyjnych do innowacyjnych, od odtwórczości do twórczości we wszystkich ważnych zakresach społecznego uczestnictwa. Stanowi to właściwą podstawę rzeczową do określenia nowych celów edukacyjnych w warunkach współczesnych.

Tak więc kształcenie dla replikacji powinno być zastąpione kształceniem dla innowacji – odpowiednio do charakteru i potrzeb rodzącej się cywilizacji przyszłości oraz stosownie do aspiracji i pragnień jej uczestników. Tak zarysowana, ogólna wizja kształcenia dla innowacji mieści w sobie kilka idei szczegółowych, w zależności od tego, do której dziedziny doświadczeń jednostkowych zostaje odniesiona.

I tak *idea wychowania dla działalności kulturotwórczej* ma zastosowanie do tej sfery doświadczeń jednostkowych, które są związane z udziałem człowieka w świecie najszerzej pojętej kultury symbolicznej; a więc w dziedzinie nauki, sztuki, literatury, ideologii społecznej, itp. Głosi ona, że wychowanie, które sprostać ma wymogom przyszłości, musi porzucić dotychczasową praktykę przygotowania ludzi wyłącznie do kulturowej odtwórczości na rzecz działań zmierzających do formowania w nich gotowości i umiejętności twórczego, innowacyjnego uczestnictwa w kulturze.

Kolejną jest *idea wychowania dla twórczej pracy*. Idea ta ma zastosowanie do sfery doświadczeń zawodowych człowieka. Jej podstawowym przesłaniem jest kształcenie pracowników twórczych, profesjonalnych innowatorów, którzy zdolni byłiby nie tylko umiejętnie korzystać z doświadczeń swego zawodu, lecz także czynnie i twórczo wzbogacać je o nowe składniki.

Wychowanie do zmiany społecznej jest trzecią składową idei wychowania dla twórczości i odnosi się do tej sfery doświadczeń jednostkowych, które wiążą się z udziałem człowieka w funkcjonowaniu różnych grup społecznych, wchodzących w skład struktury społeczeństwa globalnego. „...Edukacja dla innowacji społecznej (...) musi łączyć się z kształtowaniem umiejętności demonstrowania zachowań innowacyjnych (...) ludzi potrafiących rozwijać nowe wzory zachowań społecznych, wzbogacających istniejący zasób kultury społecznej, w sposób konstruktywny, przekształcających istniejący ład społeczny. Pojęcie twórczości, a także idea wychowania dla twórczości, gdy zostaną odniesione do najbardziej osobistych, bo moralnych doświadczeń człowieka, związanych z jego stosunkiem do samego siebie (swego «Ja») i własnego życia, przeobrażają się w wychowanie dla autokreacji, dla samorozwoju, dla autonomicznego kierowania przez człowieka samym sobą i swoim życiem (...)”³⁰

Idea wychowania dla samorozwoju ma głębokie uzasadnienie społeczne w zmianach położenia jednostki w świecie oraz psychologiczne – w nowych aspiracjach ludzi, którzy chcieliby w coraz szerszym zakresie kierować sobą i swoim losem.

Idea wychowania dla samorozwoju jest jednym z ważniejszych imperatywów współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej³¹.

Równolegle ze zmieniającą się rzeczywistością społeczną, kulturową, polityczną i ekonomiczną zachodzą znaczące zmiany w systemie edukacyjnym. Zmieniają się nie tylko cele i zadania, wynikające z nowego ustrukturyzowania systemu, ale i te które dotyczą wewnętrznych warunków jego funkcjonowania. Pluralizm programowy powoduje zmianę w strukturze celów. Formułowane są one coraz częściej w kategoriach wartości ponieważ stanowią punkt odniesienia dla wielu zróżnicowanych zadań edukacyjnych. Również instytucje, w których realizowane są procesy edukacyjne funkcjonują w swoistej przestrzeni wartości. Przestrzeń ta w odniesieniu do kształcenia w szkole wyższej, a więc kształcenia akademickiego/universyteckiego tworzona jest przez tradycję oraz etos nauki i wiedzy. Przestrzeń tę organizują swoiste wymiary działalności człowieka wyrażane w kategoriach wartości. W przestrzeni wartości uniwersytetu odnajdujemy: autonomię (jedność badania i nauczania, pluralizm szkół i poglądów naukowych), tolerancję (wrażliwość i poszanowanie odmienności kulturowej, narodowej, religijnej, politycznej, również przynależności państwowej jednostki) i demokrację.

Przestrzeń ideową uniwersytetu wypełniają takie wartości, jak prawda, wolność, powszechność.

²⁹ R. Schulz, *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń 1996, s. 47–49.

³⁰ *Ibidem*, s. 49.

³¹ Por. B. Matwijów, *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Kraków 1994.

Wartości będące cechami konstytutywnymi i ostoją uniwersytetu, stanowią aktualnie, tak jak i przez stulecia, źródło celów kształcenia uniwersyteckiego. Odczytane w kontekście potrzeb uniwersytetu i społeczeństwa XXI wieku wyznaczają w kształceniu uniwersyteckim nie tylko konieczność integralnej realizacji celów kształcenia, ale także stałą ich aktualizację i ujmowanie stosownie do potrzeb dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Oznacza to, że celem kształcenia uniwersyteckiego jest wielostronny rozwój jednostki, rozwijanie samodzielności, odpowiedzialności, samoregulacji w uczeniu się, przygotowanie do funkcjonowania w zmieniających się warunkach ekonomicznych, technologicznych, społecznych i kulturowych.

Najważniejszym zadaniem współczesnej edukacji uniwersyteckiej staje się przygotowanie studentów do ustawicznego kształcenia, autoedukacji i doskonalenia się. Wszystkie te działania podporządkowane są pierwszemu z celów kształcenia uniwersyteckiego, którym jest poszukiwanie prawdy. To wartości prawdy wyznaczają nowoczesne kształcenie, które jak słusznie podkreśla S. Palka³² „obejmuje nie tylko przyswajanie wiedzy, umiejętności, nawyków, przygotowanie do samokształcenia, ale równorzędnie sferę wychowania intelektualnego – rozwijanie zdolności poznawczych, kształtowanie zainteresowań, postaw poznawczych związanych z pasją poznawania, z krytycznym analizowaniem treści poznania, kształtowaniem systemu wartości poznawczych”.

Profesor Kazimierz Denek, pedagog i ekonomista w obszernej monografii na temat nauki i edukacji w uniwersytecie XXI wieku, omawiając m.in. procesy innowacji w szkole wyższej, dzieli się następującą refleksją:

„Słabą stroną procesu kształcenia i studiowania są umiejętności stosowania teorii w praktyce. Stąd jednym z ważniejszych zadań procesów innowacyjnych w szkole wyższej jest osiąganie większej sprawności kształtowanych wśród studentów umiejętności i nawyków. Zachodzi potrzeba przeciwdziałania formalizmowi w studiowaniu przez taki proces kształcenia, który daje studentom możliwość rozwijania sprawnego myślenia, rozumowania i wnioskowania; orientacji pedagogiki szkoły wyższej na wszechstronne ukształtowanie u studentów w procesie studiów docieklivości, krytycznego stosunku do lektur oraz zdolności do samodzielnego zdobywania wiedzy i praktycznego jej zastosowania w życiu; uzyskania maksymalnych wyników przy minimalnym nakładzie czasu i sił. W danym przypadku chodzi o podwyższenie współczynnika ekonomiczności działania studentów i nauczycieli akademickich. Do społecznie oczekiwanych kierunków i treści innowacji w szkole wyższej kwalifikują się również takie poczynania jak: zapobieganie formalizmowi w wiadomościach studentów, odkrywanie efektywnych dróg aktywizacji ich działań poznawczych, organizowanie kształcenia studiowania zróżnicowanego, socjalizacja studentów, technologia kształcenia, prowadzenie działalności dydaktyczno-wychowawczej w aspekcie krajoznawstwa i turystyki, ontodydaktyka, metodologia dydaktyczna, kompleksowe wykorzystanie procesie dydaktyczno-wychowawczym mediów (...). Niezwykle ważnym kierunkiem w poczynaniach innowacyjnych w szkole wyższej są te z nich, które przywracają znaczenie i nadają sens podstawowym i uniwersalnym normom aksjologicznym”³³.

W konsekwencji zaprezentowanych poglądów odnoszących się do wprowadzenia w uczelniach wyższych Krajowych Ram Kwalifikacji, nasuwają się dość istotne pytania o efektywność wprowadzania zmian, a przede wszystkim – o ich jakość. Niewątpliwie pomocna może być tutaj dobra znajomość struktury i zasad konstruowania programów akademickiego kształcenia. Kolejne pytanie dotyczy kompetencji nauczycieli akademickich do wprowadzania (nie tylko do sylabusów) w obszar własnej działalności dydaktycznej aktywnych metod nauczania, co wyraża się równocześnie ograniczeniem metod audytoryjnych.

Jest zatem nieporozumieniem oczekiwanie, że studenci uzyskają „zaplanowane” w programach efekty (szczególnie w zakresie umiejętności i kompetencji), a także obarczanie nauczycieli akademickich odpowiedzialnością za uzyskane przez studentów efekty bez radykalnego ograniczenia audytoryjnych metod kształcenia.

Rozszerzenie zastosowania metod aktywizujących i praktycznych (projektowych) związane jest bezpośrednio z zastosowaniem dialogowych metod kształcenia w toku seminariów, warsztatów, ćwiczeń i praktyk. Te generują koszty kształcenia, z czym najtrudniej jest się pogodzić władzom uczelni. Jest jeszcze wiele innych uwarunkowań funkcjonowania uczelni wyższych, które nie sprzyjają skutecznemu wdrażaniu Krajowych Ram Kwalifikacji.

³² S. Palka, *op. cit.*, s. 66.

³³ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011, s. 127.

Oto niektóre z nich:

- fragmentaryzacja zmian w strukturze programów kształcenia,
- niedostosowanie organizacji studiów do planowanej efektywności studiowania, szczególnie w zakresie kształtowania umiejętności i kompetencji,
- niedostateczna selekcja w naborze na poszczególne kierunki studiów, niskie wymagania wstępne,
- dominacja czynnika ekonomicznego w naborze na poszczególne kierunki studiów,
- w badaniu jakości kształcenia koncentracja na ewaluacji wykładowców i kursów, a nie na ewaluacji studentów i efektów ich studiowania.

Być może optymistyczną perspektywę realizacji KRK otworzy konsekwentne wdrażanie *Systemu zapewnienia jakości kształcenia w szkole wyższej*. Pomocne w tym zakresie są niewątpliwie treści wykładów przekazywane przez ekspertów bolońskich na systematycznie organizowanych Seminariach Bolońskich oraz dostępne w wersji drukowanej i elektronicznej materiały o charakterze informacyjnym oraz edukacyjnym.

Rozdział 3

Metody ewidencji i analizy powiązań efektów kształcenia w ramach krajowych ram kwalifikacji

Tadeusz Grabiński

Wprowadzenie

Wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji jest zadaniem złożonym. Stosunkowo łatwo można to zrobić w skali pojedynczych kierunków studiów. W przypadku uczelni lub wydziałów prowadzących kilka kierunków kwestią o podstawowym znaczeniu jest stworzenie w miarę ujednoliconych procedur i zasad konstruowania planów studiów oraz sylabusów, tak aby były zgodne z zasadami KRK oraz ich filozofią.

Brak uzgodnień dotyczących ujednoliconych zasad ewidencjonowania i sporządzania dokumentacji, kodowania efektów, modułów, treści kształcenia itp. może utrudnić a nawet uniemożliwić analizy i ocenę skutków wprowadzonych zmian. Dysponowanie metodologią prowadzenia analiz porównawczych pozwala ocenić kierunki studiów realizowane w danej uczelni na tle podobnych kierunków, prowadzonych w innych uczelniach.

Celem autora jest zaproponowanie rozwiązań o charakterze proceduralno-narzędziowym, które mogą ułatwić monitoring, weryfikację i doskonalenie procesu dydaktycznego, zgodnie z zasadami wprowadzonymi w ramach KRK. Podobne przykłady analiz można znaleźć w wielu publikacjach¹.

Przedstawione narzędzia i procedury analizy macierzy powiązań zilustrowano na przykładzie kierunku *Informatyka i ekonometria* prowadzonego w KA AFM na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej².

Ewidencja powiązań efektów kształcenia

Proponuje się następujące oznaczenia dla efektów kształcenia i ich kategorii oraz dla grup przedmiotów i form zajęć (tab. 1).

W stosunku do stosowanych na ogół oznaczeń są tu dwie modyfikacje:

- symbol O dla efektów obszarowych, zamiast oznaczeń oficjalnych (np. S1A),
- symbol V dla efektów kierunkowych (narzucający się symbol K zarezerwowano na oznaczenie kompetencji).

¹ A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/66ac97d0be9ed5cec5e62b50fbd41d21.pdf [2.10.2013].

² A. Dziuba-Burczyk, A. Budzowski, D. Fatuła, T. Grabiński, *Metody i narzędzia analizy porównawczej programów dydaktycznych w przekroju uczelni, wydziałów i kierunków studiów*, System Zarządzania Jakością Kształcenia, Wydział Ekonomii i Zarządzania KA AFM, 2011/12, nr 6; A. Dziuba-Burczyk, A. Budzowski, D. Fatuła, T. Grabiński, *Tworzenie sylabusów i tabel pokrycia zgodnie z zasadami KRK*, System Zarządzania Jakością Kształcenia, Wydział Ekonomii i Zarządzania KA AFM, 2011/12, nr 7.

Tab. 1. Wykaz symboli służących do oznakowania efektów kształcenia

Efekty kształcenia	Grupa przedmiotów
O – obszarowe	A – podstawowe
V – kierunkowe	B – kierunkowe
M – modułowe	C – specjalnościowe
T – tematy	D – ogólnouczeniiane
Kategorie efektów (duże litery)	E – ogólnowydziałowe
W – wiedza	F – inne
U – umiejętności	Forma zajęć (małe litery)
K – kompetencje	w – wykład
Numerы efektów, przedmiotów,...	c – ćwiczenia
1, 2, 3,...	k – konwersatoria

Wyszczególnione symbole występują zwykle w koniunkcji i zawierają np. *numerkolejny* efektu w kategorii *wiedzy*, w ramach efektów *obszarowych*. Dla większej czytelności poszczególne segmenty identyfikatorów oddzielone są od siebie dolnym podkreślnikiem. Typowe koniunkcje tworzące identyfikatory efektów zebrano w tab. 2 (efekty obszarowe, kierunkowe i modułowe) i tab. 3 (treści kształcenia).

Efekty **obszarowe i kierunkowe** identyfikowane są przez:

- symbol (O lub V),
- podkreślnik dolny _
- kategorię (W-U-K)
- numer kolejny w ramach danej kategorii (1,2,...).

Identyfikatory efektów **modułowych** są bardziej złożone z uwagi na ich dużą liczbę oraz wewnętrzny podział na grupy (podstawowe, kierunkowe, specjalnościowe, ogólnowydziałowe, ogólnouczeniiane). Symbol modułowego efektu kształcenia zawiera następujące elementy:

- rodzaj efektu M (modułowy)
- podkreślnik dolny _
- symbol grupy przedmiotów (A – podstawowy, B – kierunkowy, C – specjalnościowy, itd.)
- numer kolejny modułu w ramach danej grup (1,2,...)
- podkreślnik dolny _
- kategoria efektu (W-U-K)
- numer kolejny efektu w ramach danej kategorii.

Inaczej przedstawia się sprawa identyfikatorów **tematów** (T). Są one bezpośrednio związane z konkretnym modułem i z jego efektami, a tylko pośrednio z efektami kierunkowymi, i w dalszej kolejności z efektami obszarowymi. Ponadto tematy formułowane są oddzielnie dla każdej formy zajęć (wykłady – w, ćwiczenia – c, seminarium – s, itd.). Aby te wszystkie elementy uwzględnić w identyfikatorze tematu proponuje się następującą jego konstrukcję (tab. 3):

- symbol T
- podkreślnik dolny _
- identyfikator modułu, grupy i numeru przedmiotu (np. M_A1, M_B1,...)
- podkreślnik dolny _
- symbol formy zajęć (w, c, s, itd.)
- numer kolejny tematu realizowanego w ramach danej formy zajęć (1,2,...)

Tab. 2. Identyfikatory obszarowych (O), kierunkowych (V) i modułowych (M) efektów kształcenia w zakresie wiedzy (W), umiejętności (U) i kompetencji (K)

Nr	Obszarowe	Kierunkowe	Modułowe [M]		
	O	V	M_A	M_B	...
W	WIEDZA				
1	O_W1	V_W1	M_A1_W1	M_B1_W1	...
2	O_W2	V_W2	M_A1_W2	M_B1_W2	...
...
U	UMIEJĘTNOŚCI				
1	O_U1	V_U1	M_A1_U1	M_B1_U1	...
2	O_U2	V_U2	M_A1_U2	M_B1_U2	...
...
K	KOMPETENCJE SPOŁECZNE				
1	O_K1	V_K1	M_A1_K1	M_B1_K1	...
2	O_K2	V_K2	M_A1_K2	M_B1_K2	...
...

Tab. 3. Identyfikatory tematów (T) realizowanych w ramach modułów

Nr	Tematy (treści) [T]					
	T_M_A1			T_M_B1		
	w	c	...	w	c	...
1	T_M_A1_w1	T_M_A1_c1	...	T_M_B1_w1	T_M_B1_c1	...
2	T_M_A1_w2	T_M_A1_c2	...	T_M_B1_w2	T_M_B1_c2	...
	T_M_A2			T_M_B2		
	w	c	...	w	c	...
1	T_M_A2_w1	T_M_A2_c1	...	T_M_B2_w1	T_M_B2_c1	...
2	T_M_A2_w2	T_M_A2_c2	...	T_M_B2_w2	T_M_B2_c2	...

Schematy analizy powiązań efektów kształcenia

Istotą KRK jest nie tylko wdrożenie nowych zasad konstruowania planów studiów oraz ich realizacji, ale także weryfikacja zgodności:

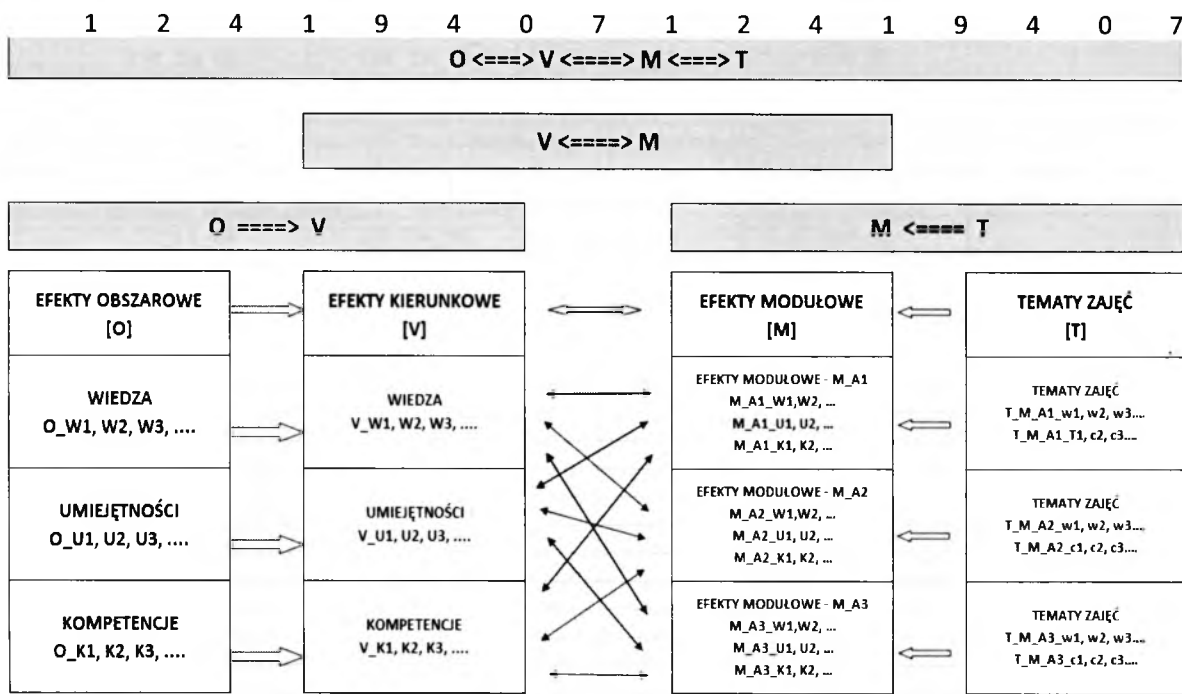
- kierunkowych efektów kształcenia z efektami obszarowymi,
- modułowych efektów kształcenia z przyjętymi efektami kierunkowymi, a pośrednio z efektami obszarowymi,
- tematów zajęć z efektami modułowymi, a tym samym z powiązanymi z nimi efektami kierunkowymi, i w ostateczności z efektami obszarowymi.

System kodowania efektów kształcenia na każdym z poziomów (obszarowy, kierunkowy, modułowy, tematyczny) powinien umożliwiać stosunkowo łatwe przeprowadzanie analizy powiązań poszczególnych efektów a także ustalenie stopnia pokrycia efektów kształcenia, zakładanych na wyższym poziomie przez efekty realizowane na poziomach niższych.

Schemat logiczny tego rodzaju analiz przytoczono na rys. 1. Wyróżniono tu tylko trzy moduły (w praktyce na każdym kierunku jest ich kilkadziesiąt) oraz trzy podstawowe przekroje analizy powiązań efektów kształcenia:

- obszarowych z kierunkowymi [$O \Rightarrow V$],
- kierunkowych z modułowymi oraz modułowych z kierunkowymi [$V \Leftarrow M$],
- tematyki zajęć z efektami modułowymi [$T \Rightarrow M$].

Rys. 1. Schemat tworzenia tabel powiązań efektów kształcenia



W tab. 4 (na str. BLOK) przedstawiono przykłady wymienionych tabel powiązań efektów kształcenia. Możliwe są także bardziej złożone przekroje analizy, które można schematycznie ująć jako:

$[M \Leftarrow O], [T \Leftarrow V] [T \Leftarrow O]$

$[M \Leftarrow V \Leftarrow O][T \Leftarrow M \Leftarrow V][T \Leftarrow M \Leftarrow O]$

$[T \Leftarrow M \Leftarrow V \Leftarrow O]$

Symbol $[\Rightarrow]$ wskazuje, że analiza polega na ustalaniu, jak efekty kształcenia wymienione z lewej strony przekładają się na efekty kształcenia podawane po prawej stronie. Analizę można jednak prowadzić także w kierunku odwrotnym $[\Leftarrow]$.

Dla przykładu, symbol $[V \Rightarrow M]$ oznacza, że poszczególne efekty kierunkowe są przekazywane do realizacji wykładowcom w ramach prowadzonych przez nich zajęć (metoda *top-down*).

Natomiast podejście typu $[V \Leftarrow M]$ oznacza, że powiązania efektów modułowych z kierunkowymi wskazują wykładowcy (metoda *bottom-up*). Symbol $[\Leftarrow]$ oznacza przypadek, w którym dokonuje się dwustronnej analizy powiązań.

Konstrukcja tabel powiązań efektów kształcenia

Najprostsza analiza powiązań efektów kształcenia sprowadza się do utworzenia tabeli powiązań i zestawienia obok siebie efektów kształcenia niższego i wyższego szczebla. Możliwe są tu dwie sytuacje:

- 1) danemu efektowi niższego szczebla odpowiada tylko jeden efekt wyższego szczebla,
- 2) danemu efektowi niższego szczebla odpowiada więcej niż jeden efekt wyższego szczebla.

Dodatkowo można określać nie tylko fakt, ale i siłę (stopień) powiązania danej pary efektów. Zazwyczaj przyjmuje się tu trójstopniową skalę stopnia zgodności:

[+] – niski,

[++] – przeciętny,

[+++] – wysoki.

Tabele powiązań efektów kształcenia na porównywanych poziomach [O, V, M, T] mogą mieć postać tabel:

- jednostronnych,
- dwustronnych,
- bezopisowych (symbolicznych)

W tabelach jednostronnych opisy tekstowe efektów podawane są tylko na jednym z poziomów kształcenia, natomiast na drugim poziomie przytacza się tylko symbole efektów. Bardziej rozbudowane są tabele dwustronne, które zawierają słowne opisy efektów kształcenia dla obydwóch porównywanych poziomów. W analizach korzysta się na ogół z tabel **bezopisowych**, nie zawierających w ogóle opisów efektów, a tylko ich symbole. Dlatego też niezbędny jest prosty, jednoznaczny i czytelny system kodowania efektów kształcenia.

Fragment przykładowej jednostronnej tabeli powiązań kierunkowych efektów kształcenia na kierunku *Informatyka i Ekonometria (niestacjonarne studia I stopnia)* prowadzonym w KA AFM z efektami obszarowymi (nauki społeczne, I stopień, profil akademicki) przedstawiono w tab. 5. Inne przykłady tabel jednostronnych podano w tab. 6 – powiązania wybranego modułu z kierunkowymi efektami kształcenia oraz w tab. 7 – powiązania tematów wybranego modułu z jego efektami kształcenia. W ostatniej kolumnie tych tabel zamieszczono także oceny stopnia powiązań porównywanych efektów.

Tab. 5 jest sporządzana przez koordynatorów kierunku studiów, natomiast tab. 6–7 tworzone są przez wykładowców jako elementy składowe sylabusów.

Tab. 4. Schematy tabel powiązań efektów kształcenia

EFEKTY KIERUNKOWE <====> EFEKTY OBSZAROWE [V <====>O]		
V	Student...	O
WIEDZA		
V_W1	Ma podstawową wiedzę w zakresie nauk społecznych obejmujących ekonomię, zarządzanie, finanse oraz wie o ich miejscu w systemie nauk i relacjach do innych nauk społecznych i technicznych	O_W1
		O_W7
		O_W9
V_W2	Posiada ugruntowaną wiedzę o różnych rodzajach wybranych struktur i instytucji społecznych, ich istotnych elementach i relacjach zachodzących między nimi	O_W2
		O_W3
UMIEJĘTNOŚCI		
V_U1	Rozumie i potrafi prawidłowo interpretować zjawiska społeczne w oparciu o dane ilościowe	O_U1
V_U2	Potrafi wykorzystać podstawową wiedzę teoretyczną i pozyskiwać dane do badania wybranych zjawisk i procesów ekonomicznych	O_U1
		O_U2
KOMPETENCJE SPOŁECZNE		
V_K1	Potrafi kreatywnie pracować indywidualnie współpracować w zespole	O_K2
		O_K6
EFEKTY MODUŁOWE <====> EFEKTY KIERUNKOWE [M <====> V]		
M	Po zakończeniu modułu (przedmiotu) student:	V
WIEDZA		
M_A1_W1	zapoznaje się z systemami informatycznymi wspomagającymi zarządzanie w przedsiębiorstwach, w szczególności z systemami zintegrowanymi oraz systemami wspomagającymi podejmowanie decyzji	V_W3
M_A1_W2	nabywa wiedzę w zakresie informatycznego wsparcia procesów zarządzania w przedsiębiorstwie, w tym podstawowych systemów informatycznych obsługujących działalność w obszarze sprzedaży, rachunkowości, finansów, kadr	V_W6

UMIEJĘTNOŚCI		
M_A1_U1	umie dokonywać oceny oraz wyboru rozwiązań wspierających funkcjonowanie przedsiębiorstwa, z uwzględnieniem najnowszych trendów z zakresu technologii informatycznych	V_U1
M_A1_U2	potrafi przygotować raporty i prezentacje na podstawie zebranych informacji z różnych źródeł	V_U13
KOMPETENCJE SPOŁECZNE		
M_A1_K1	Posiada umiejętność aktywnego uczestniczenia w pracach zespołowych oraz zdolność komunikowania się z otoczeniem gospodarczym w zakresie określania i zaspokajania potrzeb w zakresie systemów informatycznych wspomagających zarządzanie	V_K1
TEMATY ZAJĘĆ====> EFEKTY MODUŁOWE [T ==> M]		
T	Opis tematów	M
T_M_A1_w1	Rozwiązania dla e-biznesu. Intranet, ekstranet	M_A1_W1
T_M_A1_w2	Platformy B2B, B2C, B2A, C2C, C2B, A2B, A2C, C2A, A2A	M_A1_W2
T_M_A1_w3	E-handel, e-banking, e-aukcje, e-marketing, e-reklama, e-logistyka, e-urząd, e-learning	M_A1_U1
T_M_A1_w4	Przykład systemu informatycznego bankowości i finansów	M_A1_K1

Tab. 5. Jednostronna tabela powiązań kierunkowych i obszarowych efektów kształcenia [V – O]

Kierunkowe [V]	WIEDZA [W] Student...	Obszarowe [O]	Stopień
V_W1	Ma podstawową wiedzę w zakresie nauk społecznych obejmujących ekonomię, zarządzanie, finanse oraz o ich miejscu w systemie nauk i relacjach do innych nauk społecznych i technicznych	O_W1	++
		O_W7	+
		O_W9	+++
V_W2	Posiada podstawową wiedzę o różnych rodzajach struktur i instytucji społecznych, ich istotnych elementach i relacjach zachodzących między nimi	O_W2	+
		O_W3	++
		O_W11	+
[V]	UMIEJĘTNOŚCI [U] Student...	[O]	Stopień
[V]	KOMPETENCJE [K] Student...	[O]	Stopień

Tab. 6. Jednostronna tabela powiązań modułowych i kierunkowych efektów kształcenia [M – V]

Modułowe [M]	Efekty modułowe [M] Student...	Kierunkowe [V]	Stopień
M_A1_W1	zapoznaje się z systemami informatycznymi wspomagającymi zarządzanie w przedsiębiorstwach, w szczególności z systemami zintegrowanymi oraz systemami wspomagającymi podejmowanie decyzji	V_W5	+++
		V_W8	+
		V_W10	++
		V_W13	+++
M_A1_W2	nabywa wiedzę w zakresie informatycznego wsparcia procesów zarządzania w przedsiębiorstwie, w tym podstawowych systemów informatycznych obsługujących działalność w obszarze sprzedaży, rachunkowości, finansów, kadr	V_W5	++
		V_W8	+
		V_W10	++
		V_W13	++

Tab. 7. Jednostronna tabela powiązań treści sylabusu i kierunkowych efektów kształcenia [T – M]

Treści [T]	Tematyka (treści) zajęć [T]	Modułowe [M]	Stopień
T_M_A1_w1	Klasyfikacja i charakterystyka Informatycznychsystemów zarządzania	M_A1_W1	+
T_M_A1_w2	Systemy Wspomagania Decyzji (Decision Support Systems – DSS)		+++
T_M_A1_w3	Systemy EIS (Executive Information System)		+++
T_M_A1_w4	Systemy Planowania Zasobów (Enterprice Resource Planning – ERP)		++

Przykłady dwustronnych tabel powiązań znajdują się w tab. 8–10. Są one odpowiednikami tab. 5–7, tzn. odnoszą się do tego samego kierunku studiów (liE) i obszaru kształcenia (nauki społeczne, profil ogólnoakademicki, studia I stopnia) oraz do analogicznego przykładowego modułu (przedmiot M_A1). Zaletą tabel dwustronnych jest ułatwiona możliwość skonfrontowania zgodności powiązań odpowiednich efektów kształcenia na analizowanych poziomach. Natomiast wadą – zwiększone rozmiary tabel.

Macierze powiązań efektów kształcenia

Omówione tabele, zarówno jedno- jak i dwustronne, służą do ewidencjonowania faktów i siły powiązań pomiędzy efektami kształcenia na porównywanych poziomach (obszar kształcenia, kierunek studiów, moduł, treść sylabusu). W celu uzyskania pełnego obrazu zakresu i stopnia powiązań niezbędne jest zliczenie przypadków powiązań, wskazanie efektów niepokrytych lub pokrywanych wielokrotnie, a także sumaryczna ocena stopnia powiązań. Ważną kwestią jest także przejrzysty sposób prezentowania powiązań efektów kształcenia.

Przydatnym narzędziem analizy, prezentacji jej wyników i interpretacji stopnia powiązań efektów kształcenia mogą być macierze powiązań³, zawierające w wierszach i kolumnach numery wyróżnionych efektów dla porównywanych poziomów kształcenia. W komórkach tych macierzy mogą się znajdować zera lub jedynki. Zero (pusta komórka) oznacza, że pomiędzy daną parą efektów nie zachodzi żaden związek. Jedyńska, że efekt wymieniony w wierszu jest powiązany z efektem wymienionym w odpowiedniej kolumnie.

Przykładowe macierze powiązań znajdują się w tab. 11–12. W tab. 11 podano:

- macierz powiązań pomiędzy efektami obszarowymi i kierunkowymi [O<==>V], przyjmując w obydwóch przekrojach te same liczby efektów [W]=4, [U]=3 oraz [K]=2.
- macierze powiązań pomiędzy efektami kierunkowymi i modułowymi [V<==>M] dla dwóch modułów M_A1 oraz M_A2.

W tab. 12 przytoczono analogiczne tabele powiązań tematów zajęć z efektami modułowymi [T – M] dla dwóch modułów M_A1 oraz M_A2. W każdej z tych tabel uwzględniono po siedem tematów będących przedmiotem wykładów [w] i ćwiczeń [c].

³ W pracy używa się dwóch terminów: tabele powiązań oraz macierze powiązań. Pierwszy z nich oznacza tablicę tekstową z opisem efektów kształcenia dla porównywanych poziomów kształcenia (np. obszarowych i kierunkowych) oraz ich powiązanie. Drugi termin oznacza macierz, wewnątrz której znajdują się liczby mające określoną interpretację, np. fakt lub stopień powiązania efektów kształcenia wymienionych w wierszach i w kolumnach macierzy.

Tab. 8. Dwustronna tabela powiązań kierunkowych i obszarowych efektów kształcenia [V – O]

V	Efekty kierunkowe [V] Student...	Efekty obszarowe [O] Student...	O	Stopień
V_W1	Ma podstawową wiedzę w zakresie nauk społecznych obejmujących ekonomię, zarządzanie, finanse oraz o ich miejscu w systemie nauk i relacjach do innych nauk społecznych i technicznych	Ma podstawową wiedzę o charakterze nauk społecznych, o ich miejscu w systemie nauk i relacjach do innych nauk	O_W1	++
		Ma wiedzę o normach i regułach (prawnych, organizacyjnych, moralnych, etycznych) organizujących struktury i instytucje społeczne i rządzących nimi prawidłowościach oraz o ich źródłach naturze, zmianach i sposobach działania	O_W7	+
		Ma wiedzę o poglądach na temat struktur i instytucji społecznych oraz rodzajach więzi społecznych i o ich historycznej ewolucji	O_W9	++

Tab. 9. Dwustronna tabela powiązań modułowych i kierunkowych efektów kształcenia [M – V]

M_A1	Efekty modułowe [M] Student...	Efekty kierunkowe [V] Student	V	Stopień
M_A1_W1	Zapoznaje się z systemami informatycznymi wspomagającymi zarządzanie w przedsiębiorstwach, w szczególności z systemami zintegrowanymi oraz systemami wspomagającymi podejmowanie decyzji	Ma wiedzę o zastosowaniach systemów komputerowych w przedsiębiorstwach i gospodarce oraz udziału człowieka jako elementu tych systemów.	V_W5	+++
		Ma wiedzę o budowie i funkcjonowaniu komputerów i sieci komputerowych	V_W8	+
		Zna zasady funkcjonowania e-gospodarki w Internecie	V_W10	++
		Ma wiedzę o systemach informatycznych zarządzania	V_W13	+++

Tab. 10. Dwustronna tabela powiązań modułowych i tematycznych efektów kształcenia [M – T]

M_A1	Efekty modułowe [M] Student...	Tematy zajęć [T]	T_M_A1	Stopień
M_A1_W1	Zapoznaje się z systemami informatycznymi wspomagającymi zarządzanie w przedsiębiorstwach, w szczególności z systemami zintegrowanymi oraz systemami wspomagającymi podejmowanie decyzji	Klasyfikacja i charakterystyka informatycznych systemów zarządzania	T_M_A1_w1	+
		Systemy Wspomagania Decyzji (Decision Support Systems – DSS)	T_M_A1_w2	+++
		Systemy EIS (Executive Information System)	T_M_A1_w3	+++
		Systemy Planowania Zasobów Przedsiębiorstwa (Enterprise Resource Planning – ERP)	T_M_A1_w4	++

Tab. 11. Przykładowe macierze powiązań efektów kształcenia [O – V] oraz [V – M]

OBSZAROWE ==> KIERUNKOWE [O==>V]						KIERUNKOWE==>MODUŁOWE [V==>M_A1]						KIERUNKOWE==>MODUŁOWE [V==>M_A2]					
OBSZA.	KIERUNKOWE				Suma	KIER.	MODUŁOWE				Suma	KIER.	MDUŁOWE				Suma
WIEDZA	V_W1	V_W2	V_W3	V_W4		WIEDZA	M_A1_W1	M_A1_W2	M_A1_W3	M_A1_W4		WIEDZA	M_A2_W1	M_A2_W2	M_A2_W3	M_A2_W4	
O_W1	1				1	V_W1	1				1	V_W1		1			1
O_W2		1	1		2	V_W2		1	1		2	V_W2	1		1		2
O_W3				1	1	V_W3				1	1	V_W3				1	1
O_W4			1	1	2	V_W4			1	1	2	V_W4			1	1	2
Suma	1	1	2	2	6	Suma	1	1	2	2	6	Suma	1	1	2	2	6
UMIEJ.	V_U1	V_U2	V_U3		Suma	UMIEJ.	M_A1_U1	M_A1_U2	M_A1_U3		Suma	UMIEJ.	M_A2_U1	M_A2_U2			Suma
O_U1	1				1	V_U1	1				1	V_U1	1				1
O_U2	1	1			2	V_U2	1	1			2	V_U2		1			1
O_U3	1		1		2	V_U3	1		1		2	V_U3	1				1
Suma	3	1	1		5	Suma	3	1	1		5	Suma	2	1			4
KOMPET	V_K1	V_K2			Suma	KOMPET	M_A1_K1	M_A1_K2			Suma	KOMPET	M_A2_K1	M_A2_K2			Suma
O_K1	1				1	V_K1	1				1	V_K1		1			1
O_K2		1			1	V_K2		1			1	V_K2	1				1
Suma	1	1			2	Suma	1	1			2	Suma	1	1			2

Tab. 12. Przykładowe macierze powiązań efektów kształcenia [T–M]

w-wykt.	TEMATY ZAJĘĆ====>EFEKTY MODUŁOWE [T_M_A1====>M_A1]									
c-ćwicz.	WIEDZA				UMIEJĘTNOŚCI			KOMPETENCJE		
TREŚCI	M_A1_W1	M_A1_W2	M_A1_W3	M_A1_W4	M_A1_U1	M_A1_U2	M_A1_U3	M_A1_K1	M_A1_K2	SUMA
T_M_A1_w1	1									1
T_M_A1_w2		1	1		1				1	4
T_M_A1_w3	1				1					2
T_M_A1_w4		1		1					1	3
T_M_A1_w5				1						1
T_M_A1_w6	1		1							2
T_M_A1_w7								1		1
Suma	3	2	2	2	2			1	2	14
T_M_A1_c1							1			1
T_M_A1_c2					1				1	2
T_M_A1_c3					1		1			2
T_M_A1_c4				1	1	1			1	4
T_M_A1_c5				1		1				2
T_M_A1_c6			1			1				2
T_M_A1_c7								1	1	2
Suma			1	2	3	3	2	1	3	15

w-wykt.	TEMATY ZAJĘĆ====>EFEKTY MODUŁOWE [T_M_A2====>M_A2]									
c-ćwicz.	WIEDZA				UMIEJĘTNOŚCI			KOMPETENCJE		
TREŚCI	M_A2_W1	M_A2_W2	M_A2_W3	M_A2_W4	M_A2_U1	M_A2_U2	M_A2_U3	M_A2_K1	M_A2_K2	SUMA
T_M_A2_w1	1									1
T_M_A2_w2		1	1		1				1	4
T_M_A2_w3	1				1					2
T_M_A2_w4		1		1					1	3
T_M_A2_w5				1						1
T_M_A2_w6	1		1							2
T_M_A2_w7								1		1
Suma	3	2	2	2	2			1	2	14
T_M_A2_c1							1			1
T_M_A2_c2					1				1	2
T_M_A2_c3					1		1			2
T_M_A2_c4				1	1	1			1	4
T_M_A2_c5				1		1				2
T_M_A2_c6			1			1				2
T_M_A2_c7								1	1	2
Suma			1	2	3	3	2	1	3	15

Parametry opisowe macierzy powiązań

Dla macierzy powiązań $X=[x_{ij}]$ można wyznaczać parametry charakteryzujące stopień powiązań efektów kształcenia znajdujących się w jej wierszach i kolumnach – por. tab. 13.

Tab. 13. Mierniki stopnia powiązań efektów kształcenia

Stopień powiązań efektu w i -tym wierszu macierzy z wszystkimi efektami znajdującymi się w kolumnach macierzy	$w_i = \sum_{j=1}^m x_{ij}$	$i=1,...,n$ n – liczba efektów w wierszach macierzy
Stopień powiązań efektu w j -tej kolumnie macierzy z wszystkimi efektami znajdującymi się w wierszach macierzy	$k_j = \sum_{i=1}^n x_{ij}$	$j=1,...,m$ m – liczba efektów w kolumnach macierzy
Sumaryczny stopień powiązań pomiędzy wszystkimi efektami w wierszach i kolumnach macierzy	$S = \sum_{i=1}^n w_i = \sum_{j=1}^m k_j = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m x_{ij}$	
Maksymalna (teoretycznie) liczba powiązań w macierzy	$nm=n*m$	

W przypadku gdy elementy macierzy powiązań przyjmują wartości binarne: [0] – brak powiązania lub [1] – istnienie powiązania, to można sformułować następujące formalne kryteria, które powinny spełniać programy kształcenia (por. tab. 14).

Tab. 14. Formalne kryteria poprawności programów kształcenia

Kryterium	Opis
$S>n$	Każdy z efektów w wierszach macierzy powinien mieć szanse powiązana z jednym z efektów w jej kolumnach
$S>m$	Każdy z efektów w kolumnach macierzy powinien mieć szanse powiązana z jednym z efektów w jej wierszach
$S<nm$	Nie powinny wszystkie efekty w wierszach macierzy być powiązane z wszystkimi efektami w kolumnach
$\min(w_i)>0$	Każdy efekt w wierszu macierzy powinien być powiązany z przynajmniej jednym efektem z kolumn
$\min(k_j)>0$	Każdy efekt w kolumnach macierzy powinien być powiązany z przynajmniej jednym efektem z wierszy
$\max(w_i)<m$	Żaden z efektów w wierszach macierzy nie może być powiązany z wszystkimi efektami w kolumnach
$\min(k_j)<n$	Żaden z efektów w kolumnach macierzy nie może być powiązany z wszystkimi efektami w wierszach

Kryteria przytoczone w tab. 14 zazwyczaj są spełnione. Każde odstępstwo jest łatwo zauważalne i nie jest trudno go usunąć. Spełnienie wszystkich tych kryteriów poprawności nie świadczy jednak, że program kształcenia ułożono w sposób najlepszy z możliwych.

W tab. 15 sformułowano kilka parametrów charakteryzujących różne własności programów kształcenia, które można wykorzystać do wielowymiarowej, ilościowej oceny poprawności programów kierunkowych. Szczególnie interesujące mogą tu być parametry zdefiniowane jako ilorazy dwóch wielkości (druga i trzecia sekcja parametrów w tab. 15).

Problemem jest tu jednak brak wzorcowych wartości poszczególnych parametrów. Aby je uzyskać należy przeprowadzić wiele analiz, zebrać wartości tych parametrów, a następnie kierując się dostępnymi ocenami jakości (ewaluacja studentów, opinie interesariuszy zewnętrznych, analizy losów absolwentów, listy rankingowe, etc.) ustalić, przy jakich wartościach tych parametrów efekty kształcenia są najlepsze.

Tab. 15. Wybrane parametry opisowe macierzy powiązań

Parametr	Opis
max(w _i)	Maksymalna liczba powiązań w wierszach macierzy
max(k _j)	Maksymalna liczba powiązań w kolumnach macierzy
min(w _i)	Minimalna liczba powiązań w wierszach macierzy
min(k _j)	Minimalna liczba powiązań w kolumnach macierzy
[max(w _i)/m]	Maksymalna liczba powiązań w wierszach macierzy do możliwej liczby powiązań
[max(k _j)/n]	Maksymalna liczba powiązań w kolumnach macierzy do możliwej liczby powiązań
[min(w _i)/m]	Minimalna liczba powiązań w wierszach macierzy do możliwej liczby powiązań
[min(k _j)/n]	Minimalna liczba powiązań w kolumnach macierzy do możliwej liczby powiązań
[S/n]	Ogólna liczba powiązań do liczby efektów wierszach macierzy
[S/m]	Ogólna liczba powiązań do liczby efektów kolumnach macierzy
[S/max(w _i)]	Ogólna liczba powiązań do maksymalnej liczby efektów wierszach macierzy
[S/max(k _j)]	Ogólna liczba powiązań do maksymalnej liczby efektów kolumnach macierzy
[S/nm]	Stopień wypełnienia macierzy powiązań

Podsumowanie

1. Zdefiniowane w pracy parametry i relacje można wyznaczać i analizować dla poszczególnych kategorii efektów kształcenia (wiedza, umiejętności, kompetencje) lub dla ich sumy [W+U+K]. Otwartą sprawą jest w tym przypadku kwestia zgodności parametrów dla różnych kategorii efektów. Można np. sformułować tezę, że dla ogólnej liczby efektów kształcenia w przypadku kierunków o profilu ogólnoakademickim powinna zachodzić relacja [W>U>K], natomiast na kierunkach o profilu praktycznym powinna się ujawnić relacja [W<U>K].
2. Innym problemem jest relacja pomiędzy liczbami efektów kształcenia dla efektów obszarowych, kierunkowych, modułowych oraz liczby tematów zajęć. Ogólna zasada, [O<V<M<T] wymaga doprecyzowania oraz ustalenia, czy są jakieś prawidłowości w zakresie relacji efektów sąsiednich V/Q; M/V, T/M lub oddalonych M/O; T/O, T/V.
3. W trakcie definiowania powiązań efektów kształcenia istotnym problemem staje się kwestia **zgodności ich kategorii [W, U, K]**, dla różnych poziomów tych efektów [O, V, M, T]. Chodzi o to, czy np. efekt z kategorii wiedzy na poziomie efektów kierunkowych może być powiązany z efektem z kategorii umiejętności na poziomie efektów obszarowych [V_W1 <==.>[O_U1]. Inaczej mówiąc, czy możliwe są powiązania „różnoimiennych” efektów kształcenia, czy też dopuszczalne są tylko powiązania „jednoimiennych”. Praktyka tworzenia sylabusów dowodzi, że ich Autorzy stosują równoległe obydwa podejścia, z przewagą zwolenników powiązań „jednoimiennych”. W analizach warto ocenić skalę powiązań krzyżowych w relacji do powiązań jednoimiennych oraz lokalizację powiązań różnoimiennych.
4. Poza podstawowymi parametrami wymienionymi w tab. 13–15 w analizach można sięgnąć do parametrów bardziej zaawansowanych, mierzących np. dyspersję i koncentrację rozrzutu liczby powiązań wewnątrz macierzy powiązań lub w jej kolumnie/wierszu brzegowym. Można np.

sformułować hipotezę, że sumy „1” w poszczególnych wierszach i kolumnach macierzy powiązań powinny mieć rozkład w miarę równomierny. Wysoka koncentracja powiązań (tylko dla 1–2 efektów) oznacza nadreprezentację w programie nauczania niewielu efektów i powierzchowne traktowanie pozostałych efektów kształcenia.

5. Ważne wnioski mogą wynikać z analizy korelacji pomiędzy sumaryczną liczbą powiązań poszczególnych modułów (przedmiotów) z efektami kierunkowymi a liczbą godzin zajęciowych i punktów ECTS dla tych modułów. Powinno tu się obserwować wysoką korelację dodatnią, a jej brak byłby faktem trudnym do zaakceptowania.
6. Ciekawa mogłaby być analiza korelacji pomiędzy sumą powiązań efektów modułowych z kierunkowymi a studencką oceną przydatności przedmiotów.
7. Szczególną uwagę warto poświęcić rankingowi modułów (przedmiotów) z punktu widzenia sumy powiązań ich efektów z kierunkowymi efektami kształcenia. Chodzi tu zwłaszcza o wartości skrajne, maksymalne i minimalne, jak również różnice tych wielkości.

Dalsze możliwości pogłębienia analizy mamy w zamianie w macierzach powiązań jedynek (faktów wystąpienia powiązania) na liczby 1, 2, 3 oznaczające siłę powiązania danej pary efektów kształcenia, zilustrowanych symbolami [+], [++] oraz [+++].

Rozdział 4

Jakość kształcenia – wdrażanie procedur. Przykład Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Barbara Stoczewska

Wprowadzenie

W ciągu ostatnich dwudziestu lat problem jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym stał się przedmiotem ożywionego zainteresowania środowiska akademickiego, ale też polityki edukacyjnej państwa. Urynkowienie szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku, które doprowadziło do wzrostu konkurencji, dokonywało się też w warunkach daleko idącej deregulacji tego rynku¹. Bez wątpienia konkurencja ma wiele zalet i stanowi ważny element mechanizmu gospodarki rynkowej, jednak w odniesieniu do edukacji na poziomie wyższym może skutkować deficytem jakości. Innym ważnym źródłem tego deficytu jest także umasowienie kształcenia na poziomie wyższym, które dokonywało się stopniowo, głównie przez radykalne zwiększenie dostępności do tego kształcenia, ale też kształtowanie oferty edukacyjnej dostosowanej przede wszystkim do aspiracji młodzieży, zaś w mniejszym stopniu do potrzeb gospodarki i rynków pracy.

Nikt dzisiaj nie może mieć wątpliwości, że szkolnictwo wyższe w Polsce stanowiło w ostatnich latach jeden z najbardziej dynamicznie rozwijających się obszarów, ani że powszechną staje się gorzka konstatacja, że taka niezwykła dynamika dokonywała się kosztem jakości. O zjawisku „boomu edukacyjnego” w Polsce, uznawanego powszechnie za jedno z najbardziej spektakularnych osiągnięć transformacji społeczno-gospodarczej w Polsce po roku 1989 świadczą liczby. Wystarczy przypomnieć, że o ile w roku akademickim 1990/1991 współczynnik skolaryzacji brutto wynosił 12,9, to w roku 2010/2011 wzrósł do 53,8². Liczba studentów wzrosła z 403 tys. na początku lat 90. do rekordowej w roku akademickim 2005/2006 liczby 1.953, 8 tys. W latach 90. studiowało w Polsce mniej więcej 10% młodzieży. Dzisiaj 50%. Co piąty młody Polak jest na studiach wyższych. Równie lawinowo rosła liczba wyższych uczelni. O ile w roku akademickim 1992/93 było ich ogółem 124 (w tym 18 niepublicznych), to w roku akademickim 2010/2011 liczba to wzrosła do 470 (w tym 338 niepublicznych)³. Jednak temu niezwykle otwarciu się rynku edukacyjnego w Polsce nie towarzyszył odpowiednio znaczący wzrost nakładów. Ich wielkość była niewspółmiernie niska do stale zwiększającej się liczby studentów, kilkakrotnie niższa w porównaniu z wiodącymi krajami Europy. Ten niezwykle dynamiczny rozwój ilościowy szkolnictwa wyższego w sytuacji niedostatku odpowiednich środków na edukację już w połowie lat dziewięćdziesiątych ujawnił negatywne konsekwencje. Zwracały na to uwagę raporty Banku Światowego oraz Organizacji Narodów Zjednoczonych ds. Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), za główne źródło kryzysu szkolnictwa uznając masowość kształcenia oraz zbyt niskie nakłady⁴.

¹ Por. T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Kraków 2012, s. 19

² M. Wilczyński, *Wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji i co dalej?*, Fundacja Rozwoju Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 11 grudnia 2012, prezentacja na konferencji pt. Zasady i kryteria akredytacji uczelni po wejściu w życie Krajowych Ram Kwalifikacji, Warszawa, 11 grudnia 2012.

³ Por. <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/dane-statystyczne-o-szkolnictwie-wyzszym> [19.01.2013]; por. też Główny Urząd Statystyczny, *Szkoły Wyższe i ich finanse w 2011 roku*, Warszawa 2011, http://www.stat.gov.pl/gu-s/5840_657_PLK_HTML.htm [19.01.2013].

⁴ Por. M. Stachowiak-Kudła, *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*, Warszawa 2012, s. 56.

W polskich raportach i diagnozach stanu szkolnictwa wyższego wskazywano też ponadto między innymi na brak koncepcji i długofalowej strategii, wieloletowość nauczycieli akademickich oraz słabe powiązanie dydaktyki z rynkiem pracy⁵. Oczywiście nie jest to pełna lista problemów nękających polskie szkolnictwo wyższe. Z całą pewnością jednak te, a także inne niewymienione wyżej czynniki ujawniły z całą siłą konieczność podjęcia konkretnych działań, zamierzających w kierunku poprawy oraz zapewnienia wysokiej jakości kształcenia.

Ustawa o szkolnictwie wyższym z 2005 roku, uwzględniająca podstawowe założenia Procesu Bolońskiego, stanowiła ważny krok na drodze uznania poprawy jakości kształcenia za istotny element reformy edukacji w Polsce⁶. Rozporządzeniem wykonawczym z 12 lipca 2007 roku do tej ustawy uregulowano prowadzenie kierunków studiów między innymi zalecając stworzenie listy kierunków i wprowadzenie standardów kształcenia, a także zobowiązano uczelnie do zapewnienia wysokiej jakości kształcenia i tworzenia wewnętrznych systemów zapewnienia tej jakości⁷.

Z prokościowymi projektami już pod koniec lat 90. występować zaczęły niektóre polskie uczelnie⁸, powstawały też liczne środowiskowe instytucje akredytacyjne, a od 1 stycznia 2002 rozpoczęła funkcjonowanie Państwowa Komisja Akredytacyjna, na podstawie ustawy z 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy prawo o szkolnictwie wyższym, działająca pod nazwą Polska Komisja Akredytacyjna. Instytucje te, tworzące tzw. zewnętrzny system zapewnienia jakości kształcenia, aczkolwiek niezbędne i ogromnie pożyteczne, nie są w stanie zastąpić wewnętrznych mechanizmów zapewniania jakości kształcenia, bez których nie jest możliwe budowanie w uczelni tzw. kultury jakości, przekonania uczestników procesu dydaktycznego, że doskonalenie jakości jest niezwykle ważnym, ale i całkowicie naturalnym elementem procesu funkcjonowania szkoły wyższej⁹.

Jakość kształcenia w dokumentach europejskich

Problematyka jakości kształcenia traktowana jest obecnie jako jedno z naczelných zadań polityki europejskiej. W odniesieniu do szkolnictwa wyższego kierunki działań wyznaczone zostały przez dwa najważniejsze procesy – Proces Boloński oraz realizację Strategii Lizbońskiej¹⁰.

Celem ogłoszonej w marcu 2000 roku Strategii Lizbońskiej było stworzenie do 2010 roku najbardziej konkurencyjnej gospodarki na świecie, której fundamentem miał być między innymi sprawnie działający system edukacji. Szkoły wyższe w rozumieniu Strategii miały się stać swoistym „moderatorem wzrostu gospodarczego”, miejscem tworzenia i rozpowszechniania wiedzy na najwyższym poziomie¹¹.

Współpraca europejska w zakresie zapewnienia jakości kształcenia oraz opracowanie metod i kryteriów oceny stało się naczelnym zadaniem eksponowanym w ramach Procesu Bolońskiego¹². W Komunikacie Berlińskim podpisanym w 2003 roku ministrowie do spraw szkolnictwa wyższego podjęli zobowiązanie, że do 2005 roku w każdym z państw sygnatariuszy zostanie stworzony system zapewnienia jakości, w którym uwzględnione zostaną takie między innymi elementy jak istnienie dobrze zdefiniowanego zakresu kompetencji wszystkich zaangażowanych instytucji, dokonywanie ocen z udziałem studentów, funkcjonowanie

⁵ Por. np. *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2009; E. Chmielecka, *Korzyści i koszty związane z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej w sferze szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2003; *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Doświadczenia i badania SGH*, red. A. Buchner-Jeziorska, S. Macioł, Warszawa 2003.

⁶ Dz.U. 05.164, poz. 1356.

⁷ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz.U. z 2007 r. Nr 164, poz. 1166).

⁸ *Jakość kształcenia w szkole wyższej*, op. cit., s. 26; T. Popłonkowski, *Jakość kształcenia w polityce edukacyjnej państwa*, [w:] *Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym*, red. M. Wójcicka, J. Urbanikowa, Warszawa 2001, s. 18 i nast.

⁹ Por. M. Ratajczak, *O powszechności akredytacji*, „Forum Akademickie” 2002, nr 1, s. 38.

¹⁰ *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkole wyższej, metody, narzędzia, dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Kraków 2010, s. 14.

¹¹ *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkole wyższej*, op. cit., s. 15.

¹² Szerzej patrz: A. Kraśniewski, *Proces boloński to już 10 lat*, Warszawa 2009; E. Kula, M. Pękowska, *Proces boloński – geneza i rozwój*, [w:] *Europejski obszar szkolnictwa wyższego. Antologia dokumentów i materiałów*, red. M. Kula, M. Pękowska, Kielce 2006, s. 13; o Procesie Bolońskim obszerne informacje na stronie patrz: http://www.mnisw.gov.pl/mein/index.jsp?place=Menu06&news_cat_id=953&layout.

systemu akredytacyjnego¹³. Kolejnym ważnym dokumentem przyjętym na konferencji w Bergen w 2005 roku były *Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*. W tym obszernym dokumencie zawarto siedem szczegółowych standardów dotyczących wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia. I tak szkoły wyższe powinny realizować politykę oraz związane z nią procedury zapewnienia jakości, a także „powinny przyjąć na siebie wyraźne zobowiązanie do rozwoju kultury, która uznaje znaczenie jakości oraz jej zapewniania w ich funkcjonowaniu”¹⁴.

Ponadto szkoły wyższe zostały zobowiązane do opracowania i wprowadzenia w życie strategii na rzecz ciągłej poprawy jakości o formalnie określonych oraz powszechnie dostępnych zasadach. Powinny również przewidywać określone funkcje dla studentów oraz innych zainteresowanych stron. Szkoły wyższe powinny także dysponować oficjalnymi mechanizmami zatwierdzania, okresowego przeglądu oraz monitorowania programów nauczania i efektów kształcenia, ocenianie studentów powinno się odbywać według opublikowanych i konsekwentnie stosowanych kryteriów, przepisów i procedur, a kadra dydaktyczna powinna reprezentować wysoki poziom kompetencji, zagwarantowany poprzez odpowiednie metody stosowane w szkołach wyższych. Metody te powinny być dostępne dla osób prowadzących zewnętrzne przeglądy oraz stanowić przedmiot komentarza w raportach. Szkoły wyższe powinny także gwarantować odpowiednie oraz adekwatne do oferty edukacyjnej środki wspomagające naukę studentów, gromadzić, analizować i wykorzystywać stosowne informacje dotyczące skutecznego zarządzania oferowanymi programami studiów, a także w regularnych odstępach czasu publikować aktualne i obiektywne informacje na temat tych programów oraz efektów kształcenia¹⁵.

Kolejne konferencje w ramach Procesu Bolońskiego: w Londynie (2007), w Leuven (2009), w Budapeszcie i Wiedniu (2010) oraz w Bukareszcie (2012) wskazywały na konieczność stałego podnoszenia jakości kształcenia szkolnictwa wyższego oraz rozwijania europejskiej współpracy w tym zakresie¹⁶.

Wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia w Polsce w świetle nowych uregulowań prawnych

Problem jakości kształcenia w świetle aktualnych regulacji prawnych w ostatnich regulacjach został ujęty znacznie szerzej niż dotychczas. Przede wszystkim do tego ważnego zagadnienia odnosi się znowelizowana ustawa prawo o szkolnictwie wyższym z 18 marca 2011 roku¹⁷, która w art. 9, ust. 3, pkt 3c zapowiada wydanie rozporządzenia określającego warunki oceny programowej, uwzględniającej działanie wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia w zakresie analizy efektów kształcenia, a w kolejnym punkcie (4a) tego samego artykułu zapowiada wydanie rozporządzenia określającego warunki oceny instytucjonalnej, która powinna uwzględniać funkcjonowanie i doskonalenie systemów zapewnienia jakości kształcenia.

Z kolei art. 66, ust. 2, pkt 3a ustawy stanowi, że nadzór nad wdrażaniem i doskonaleniem uczelnianego systemu zapewniania jakości kształcenia sprawuje rektor, a art. 133, ust. 1, 2 i 3 wprowadza obowiązek okresowej oceny nauczycieli akademickich prowadzonej przez podmiot wskazany w statucie uczelni. W ocenie tej powinna być uwzględniona ocena dokonana przez studentów i doktorantów po zakończeniu każdego cyklu zajęć dydaktycznych. Szczegółowe warunki ocen programowej i instytucjonalnej, obejmujących funkcjonowanie wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia i jego działania na rzecz doskonalenia programu kształcenia oraz oddziaływania na doskonalenie jakości kształcenia reguluje rozporządzenie z dnia 29 września 2011 roku¹⁸, a także odnoszące się do tych kwestii uchwały PKA¹⁹.

Problem jakości kształcenia został także szeroko uwzględniony w rozporządzeniu Ministra z dnia 5 października 2011 w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształ-

¹³ *Komunikat konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego z Berlina 19 września 2003 roku*, [w:] *Europejski obszar szkolnictwa wyższego. Antologia dokumentów*, op. cit., s. 157.

¹⁴ *Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*, [www.bjk.uw.edu.pl/files/pdf/bergen.pdf](http://bjk.uw.edu.pl/files/pdf/bergen.pdf), s. 6 [19.01.2013].

¹⁵ *Standardy i wskazówki*, op. cit., s. 6.

¹⁶ Teksty deklaracji i komunikatów dostępne <http://ekspercibolonscy.org.pl/dokumenty-i-publikacje> [19.01.2013].

¹⁷ Dz.U. Nr 84, poz. 455.

¹⁸ Dz.U. Nr 207, poz. 1232.

¹⁹ Nr 961/2011 z dnia 24 listopada 2011 dotycząca oceny programowej oraz Nr 962/2011 z dnia 24 listopada 2011 dotycząca oceny instytucjonalnej, dostępne na stronie Polskiej Komisji Akredytacyjnej: http://www.pka.edu.pl/index.php?page=akty_pw_uid.

cenia²⁰. Rozporządzenie to nakłada na jednostkę organizacyjną uczelni obowiązek wdrożenia wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia uwzględniającego działania na rzecz doskonalenia programu kształcenia na prowadzonym kierunku studiów. Funkcjonowanie takiego systemu zostało uznane jako warunek *sine qua non* prawa jednostki do prowadzenia studiów na określonym poziomie i kierunku kształcenia. W rozporządzeniu Minister uznał za niezbędne uwzględnienie w tym systemie trzech najważniejszych elementów: wszystkich form weryfikowania efektów kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów osiąganych przez studenta w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, oceny dokonywane przez studentów oraz wnioski z monitorowania kariery zawodowej absolwentów uczelni.

Określenie pozostałych elementów, składających się na szerokie i przyznać trzeba bliżej niesprecyzowane pojęcie jakości kształcenia leży w gestii uczelni, które zostały zobowiązane nie tylko do wypracowania konkretnych instytucjonalnych form systemu zapewnienia tej jakości, ale także do jego wdrożenia oraz wypracowania obejmującej całą społeczność akademicką tzw. kultury jakości, co okazuje się zadaniem znacznie trudniejszym.

Co to jest jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – kłopoty z definicją

Nieomal wszyscy autorzy podejmujący problematykę jakości kształcenia w szkołach wyższych mówią zgodnie, że pojęcie to jest trudne, albo wręcz niemożliwe do zdefiniowania²¹. Chociaż termin jakość ma bardzo długą tradycję, bo sięga czasów Platona, który w swych pismach określał je jako pewien stopień doskonałości, precyzyjnie dać się opisać w ekonomii. Na jej gruncie o wiele łatwiej o skojarzenia z jakością produktów czy usług. Sukces czy porażka firmy zależy właśnie od jakości jej funkcjonowania. Jakie skojarzenia wywołuje natomiast pojęcie jakości w odniesieniu do kształcenia na poziomie uniwersytetu? Przeniesione na taki grunt nie daje się jednoznacznie zdefiniować, co najwyżej pozwala na jego intuicyjne rozumienie. Trafnie ujął to Antonius I. Vroeijenstijn pisząc, że jakość jest jak miłość, o której każdy mówi i wie o czym mówi, „jeśli jednak próbuje zdefiniować to pojęcie, pozostaje z pustymi rękami”²².

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele koncepcji, czy różnorodnych ujęć jakości. Najczęściej interpretuje się ją jako doskonałość, brak usterek, stopień przygotowania do osiągania celów instytucji, stopień spełnienia oczekiwań i potrzeb klientów i wreszcie ciągły rozwój, który nie jest możliwy bez odpowiedzialności wszystkich członków organizacji za to, by realizując cele instytucji – najlepiej wykorzystali posiadane zasoby²³.

Autorzy podejmujący próby odniesienia tych elementów do obszaru kształcenia, katalog ten uzupełniają o pojęcie kultury organizacyjnej albo kultury jakości. Przez ten termin rozumie się najczęściej pewną postawę, przenikającą całą uczelnię pozytywny klimat sprzyjający rozwijaniu przekonania o konieczności utrzymywania wysokich standardów jakości. Kultura jakości rozumiana jest też jako zbiorowa odpowiedzialność za kształcenie (uczenie się), wzorce zachowań i działań związanych z dbałością o jakość²⁴. *A culture of quality is one in which everybody in the organisation, not just the quality controllers, is responsible for quality*²⁵. Wydaje się więc, że kluczowym elementem w tak rozumianej kulturze jakości jest właśnie poczucie współodpowiedzialności za nią wszystkich członków społeczności akademickiej – w równym stopniu nauczycieli, co i studentów. Kultura jakości określana jako świadome jej współtworzenie przez wszystkich członków społeczności akademickiej uznana została za klucz do zapewnienia jakości kształcenia w Uniwersytecie Warszawskim²⁶. Bez osiągnięcia takiego stanu nie jest chyba możliwe spełnienie oczeki-

²⁰ Dz.U. Nr 243, poz. 1445 z późn. zm.

²¹ Szerzej o tych problemach patrz: T. Wawak, *op. cit.*, s. 27 i nast.

²² Cyt. za *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, red. M. Wójcicka, Warszawa 2001, s. 42.

²³ *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym, op. cit.*, s. 43–46; por. także M. Frankowicz, *Wewnętrzny system zapewnienia jakości kształcenia w odniesieniu do nowych regulacji prawnych*, seminarium bolońskie, Akademia im. Jana Długosza, 20.IV.2012, <http://www.ekspercibolonscy.org.pl/prezentacje>.

²⁴ Por. M. Ziółek, *Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia – odniesienie do nowych regulacji prawnych*, Szkolenie Ekspertów Bolońskich, Warszawa–Miedzeszyn 2–4.XI.2011, <http://www.ekspercibolonscy.org.pl/prezentacje>.

²⁵ O. Vettori, *Examining Quality Culture*. Part 3. EUA 2012, s. 3–5, cyt. za P. Stępień, *Budowa i doskonalenie wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim. Zasady i kryteria akredytacji uczelni po wejściu w życie Krajowych Ram Kwalifikacji*, prezentacja na konferencji pt. *Zasady i kryteria akredytacji uczelni po wejściu w życie Krajowych Ram Kwalifikacji*, Warszawa, 11 grudnia 2012.

²⁶ Zarządzenie nr 56 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 10.10.2012 r. *W sprawie Systemu Zapewniania i Doskonalenia Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim*, patrz: http://www.bjk.uw.edu.pl/files/pdf/zarzadzenie_56.pdf.

wań w zakresie dbałości o wysokie standardy jakości kształcenia w uczelni, bez pozytywnego nastawienia, odpowiedniego „klimatu” i współpracy nawet najlepiej skonstruowane systemy zapewniania tej jakości nie będą w stanie dobrze funkcjonować. Wypracowanie struktury i zasad funkcjonowania wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia leży w gestii uczelni. Nie znajdziemy – poza ogólnymi wskazówkami zawartymi w podstawowych aktach prawnych – żadnych konkretnych dyrektyw. Jednak na podstawie dotychczasowych doświadczeń można wskazać kilka fundamentalnych zasad, które powinno się uwzględniać przy budowie takiego systemu:

1. Nie ma uniwersalnego systemu, jego koncepcja musi być dostosowana do specyfiki uczelni.
2. Ma być swoistym „drogowskazem dla kultury jakości”²⁷; nie kolejną zbiurokratyzowaną strukturą, „żywym organizmem, a nie mechaniczną konstrukcją”.²⁸
3. Powinien być elastyczny, by zachować różnorodność, ale też związek z misją uczelni.
4. Ma wspierać rozwój uczelni.
5. Powinien bazować na wartościach akademickich podzielanych przez społeczność uczelnianą²⁹.
6. Wymaga otwarcia się na różnorodne stanowiska i poglądy, akceptacji dialogu, współpracy i porozumienia. Spełnienie tych postulatów nie będzie możliwe bez szerokich konsultacji z wszystkimi grupami wchodzącymi w skład społeczności akademickiej – studentów, nauczycieli akademickich i pracowników administracji.
7. Musi mieć przejrzystą strukturę i wyraźnie określone zadania, które nie kolidują ze statutowymi kompetencjami organów oraz jednostek organizacyjnych uczelni.
8. Nie może obejść się bez wykorzystania tzw. dobrych praktyk, tradycji i doświadczeń.
9. Prawdopodobnie trudno go tworzyć bez grona entuzjastów – liderów promujących kulturę jakości, której nie da się odgórnie zaprogramować, jej zaszczepienie jest rezultatem długiego procesu, wymaga czasu i cierpliwości.
10. Społeczność akademicka powinna być „właścicielem” systemu, a nie przedmiotem jego działań, a zwłaszcza kontroli. Wewnętrzny system zapewnienia jakości kształcenia to nie Najwyższa Izba Kontroli³⁰.

Wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego – procedury wdrażające, pierwsze doświadczenia i refleksje

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego jest największą w Małopolsce uczelnią akademicką prowadzącą w ramach sześciu wydziałów kształcenie na 28 kierunkach studiów³¹. Prowadzi też liczne studia podyplomowe, a od roku akademickiego 2013/2014 uruchomi studia doktoranckie. Studenci, którzy w bieżącym roku akademickim rozpoczęli kształcenie w ramach tych wszystkich form, będą je kontynuować w oparciu o nowe zasady, wynikające ze znowelizowanego prawa o szkolnictwie wyższym i Krajowych Ram Kwalifikacji. Działania związane z dostosowaniem programów kształcenia do tych zasad rozpoczęto w uczelni pod koniec 2010 roku, a zakończono przyjęciem przez Senat w kwietniu i maju 2012 roku kierunkowych efektów kształcenia oraz zmodyfikowanych programów studiów. Dla wszystkich przedmiotów opracowano nowe sylabusy, uwzględniające modułowe efekty kształcenia, obciążenie pracą studenta, metody i kryteria oceny oraz macierz realizacji przedmiotu.

Prace nad dostosowaniem programów kształcenia do KRK zdominowały wszelkie inne działania dotyczące wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia. Prace te przebiegały w atmosferze powszechnej wśród kadry akademickiej niechęci i zniecierpliwienia, wymagały prowadzenia intensywnej akcji propagującej KRK, przekonywania, że kształcenie nastawione na studenta choć wymusza zmia-

²⁷ Cyt. za M. Ziółek, *Wewnętrzne systemy*, op. cit.

²⁸ Cyt. za M. Frankowicz, *Wewnętrzny system*, op. cit.

²⁹ Por. Wskazówki i propozycje rozwiązań dotyczące systemu zapewniania i doskonalenia jakości na wydziałach i w innych jednostkach kształcących studentów, Uczelniany Zespół Zapewniania Jakości Kształcenia, Uniwersytet Warszawski, http://www.bjk.uw.edu.pl/?Przegląd_dokumentów_uniwersyteckich_dotyczących_jakosci_kształcenia.

³⁰ Cyt. za M. Ziółek, *Wewnętrzne systemy*, op. cit.

³¹ Szerzej patrz: <http://www.ka.edu.pl/onas>.

ny w zastanych metodach dydaktycznych ma jednak sens. Nauczyciele akademicki traktowali reformę jako kolejny biurokratyczny wymysł ministerstwa i takie nastawienie towarzyszyło z pewnością wszystkim zespołom wdrażającym KRK w polskich uczelniach. Niewątpliwie bardzo pomocne okazały się seminaRIA bolońskie. W Krakowskiej Akademii przeprowadzono dwa takie seminaRIA, w których obowiązkowo uczestniczyli wszyscy nauczyciele akademicki oraz pracownicy administracji.

Opracowując kierunkowe efekty kształcenia oraz nowe programy starano się prowadzić konsultacje z interesariuszami zewnętrznymi, choć niekiedy czyniono to bez należytego rozeznania, trochę „na oślep”. Niewątpliwie pracom tym nie sprzyjał pośpiech wymuszony koniecznością rozpoczęcia kształcenia według nowych zasad już w roku akademickim 2012/2013, a więc zaledwie w rok od obowiązywania znowelizowanego prawa. Na tym etapie zastosowania w Uczelni KRK powołano 11 grudnia 2011 roku Senacki Zespół ds. Wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego³². Do jego zadań należało między innymi koordynowanie i wspieranie działań związanych z wdrożeniem w uczelni Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, propagowanie nowego podejścia do programów kształcenia oraz upowszechnianie wśród pracowników i studentów uczelni wiedzy na temat Krajowych Ram Kwalifikacji oraz praktycznych zagadnień związanych z ich wdrożeniem na poziomie uczelni i jej poszczególnych jednostek organizacyjnych, a także opiniowanie zakładanych efektów kształcenia dla kierunków studiów oraz poziomów i profili kształcenia oraz rekomendowanie ich do uchwalenia przez senat. W praktyce okazało się, że do Zespołu powołano zbyt wiele osób, co ujawniło się zwłaszcza przy opiniowaniu projektów kierunkowych efektów kształcenia.

Pewne elementy wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia funkcjonowały w Uczelni jeszcze przed wejściem w życie nowych i odnoszących się do tego zagadnienia przepisów, wynikających z cytowanych wyżej aktów prawnych. Do działań zmierzających w kierunku podnoszenia jakości kształcenia w Krakowskiej Akademii należała przede wszystkim systematyczna i zakrojona na bardzo szeroką skalę ewaluacja zajęć dydaktycznych, prowadzona w odniesieniu do różnych form tych zajęć. Prowadzono pogłębioną analizę wyników tej ewaluacji oraz formułowano zalecenia naprawcze. Wyniki i różnorodne zestawienia były publikowane w specjalnych biuletynach i udostępniane studentom w bibliotece uczelni. W ramach kształtowania postaw projakościowych w środowisku uczelnianym oraz motywowania pracowników oraz studentów do doskonalenia jakości nauczania i uczenia się, organizowano we współpracy z Samorządem Studentów konkurs na najlepszego nauczyciela akademickiego w Krakowskiej Akademii, a także coroczny konkurs na najlepszą pracę dyplomową. Zgłoszone przez promotorów prace muszą być obronione nie później niż do końca lipca każdego roku akademickiego. Wyniki konkursu są ogłaszane w dniu uroczystej inauguracji kolejnego roku akademickiego, przyznaje się nagrody pieniężne, a praca, która otrzymała główną nagrodę publikowana jest w wydawnictwie uczelnianym w serii *Prace Młodych*. Możliwość publikacji wyróżniających się prac traktowana jest jako promocja i upowszechnianie wzorowych zasad pisania prac dyplomowych, z których korzystać powinni wszyscy zainteresowani – zarówno promotorzy jak i studenci. Działania na rzecz doskonalenia dydaktyki w KAAFM prowadzi Studium Pedagogiczne, które organizuje kursy podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych dla młodej kadry zatrudnionej w Uczelni.

Prace nad stworzeniem w Krakowskiej Akademii wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia w oparciu o nowe regulacje prawne rozpoczęto w 2011 roku. Jego najistotniejsze i zarazem podstawowe zasady można przedstawić następująco.

1. Punktem odniesienia dla przyjętej w uczelni koncepcji doskonalenia jakości kształcenia były standardy i wskazówki ENQA, a także przykłady dobrych praktyk – wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia między innymi w Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Warszawskim oraz Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
2. Propagowanie wśród nauczycieli akademickich, a także studentów i absolwentów uczelni kultury jakości jako niezbędnego i fundamentalnego czynnika, bez którego nie można wyobrazić sobie dbałości o jakość kształcenia.
3. Powołanie struktury zarządzania jakością na szczeblu jednostek organizacyjnych z zachowaniem ich autonomii, ale też z uwzględnieniem przyjętych na poziomie całej uczelni standardów oraz z uwzględnieniem jej misji i strategii.
4. W oparciu o ewaluację dotychczasowego stanu rzeczy wypracowanie procedur naprawczych wymuszających na społeczności akademickiej odpowiednie zachowania projakościowe.

³² Tekst uchwały dostępny: <http://www.ka.edu.pl/onas/krajowe-ramy-kwalifikacji>.

5. Szerokie włączenie studentów w działania na rzecz poprawy jakości.
6. Uwzględnienia w tych działaniach studentów zagranicznych (zwłaszcza z Ukrainy), ze względu na ich znaczną liczbę.
7. Jak najszersze upowszechnianie wiedzy na temat KRK i wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia w Krakowskiej Akademii, między innymi na stronie internetowej Uczelni.

Uczelniany system zapewniania jakości kształcenia obejmuje następujące działania³³:

1. Stałe doskonalenie realizowanych programów kształcenia zwłaszcza przez weryfikację zakładanych efektów kształcenia zgodnie z KRK, a także monitorowanie programów studiów pod kątem ich metodologii oraz prawidłowości przyporządkowania punktacji ECTS, weryfikację kompletności, poprawności oraz aktualności kart przedmiotów, monitorowanie funkcjonowania systemu organizacji praktyk studenckich.
2. Monitorowanie warunków kształcenia i organizacji studiów przez między innymi stałe monitorowanie przepisów prawa i standardów akredytacyjnych w zakresie warunków prowadzenia studiów i wymagań stawianych uczelnianym systemom zapewniania jakości kształcenia, systematycznych przeglądów minimów kadrowych na poszczególnych kierunkach studiów, ocenę posiadanych zasobów bibliotecznych, ocenę warunków studiowania zapewnianych studentom zagranicznym także w oparciu o konsultacje i sugestie z ich strony, monitorowanie jakości kształcenia na odległość, monitorowanie posiadanej infrastruktury dydaktycznej z punktu widzenia jej przydatności oraz sposobu wykorzystania w zakresie poprawy jakości kształcenia, ocenę warunków studiowania z punktu widzenia studentów niepełnosprawnych oraz zagranicznych.
3. Ocenę jakości prowadzonych zajęć dydaktycznych zwłaszcza z uwzględnieniem takich elementów tej oceny jak: przydatność poszczególnych modułów kształcenia i form prowadzonych zajęć z punktu widzenia zakładanych efektów kształcenia, sposób prowadzenia zajęć, dostępność sylabusu, przejrzystość wymagań i stosowanych metod oceny.
4. Uwzględnianie w okresowej ocenie nauczycieli akademickich, przy ocenie ich aktywności dydaktycznej, ewaluacji zajęć – po każdym semestrze – przez studentów.
5. Monitorowanie sposobu zasięgania przez jednostki organizacyjne opinii interesariuszy zewnętrznych na temat programów studiów oraz zakładanych efektów kształcenia.
6. Monitorowanie kariery zawodowej absolwentów pod kątem dostosowania programów kształcenia do potrzeb rynku pracy.

W celu wdrażania i stałego doskonalenia jakości kształcenia utworzono Uczelnianą Komisję ds. Jakości Kształcenia i wydziałowe komisje do spraw jakości kształcenia³⁴. Dążąc do stworzenia struktury przejrzystej, o jasno określonych kompetencjach, obu komisjom zostały „przydzielone” konkretne zadania. Komisja uczelniana sprawować ma nadzór nad całym systemem, ale przede wszystkim do jej zadań należy opracowywanie strategii i planów odnoszących się do wszystkich działań związanych z podnoszeniem jakości kształcenia w KAAFM oraz wynikających z KRK, formułowanie propozycji i zaleceń etc. Jak widać zadania tej komisji mają charakter w mniejszym stopniu nadzorujący, w większym zaś koordynujący. Komisja ma wskazywać główne kierunki i podejmować inicjatywy dotyczące pewnych fundamentalnych dla kultury jakości działań, pozostawiając komisjom wydziałowym autonomię oraz pole do ich realizacji. Jednak na początkowym etapie funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia oraz wobec braku dostatecznych doświadczeń w tym zakresie, nieodzownym wydawało się wskazanie wydziałowym komisjom najważniejszych kierunków, w których podążać powinny ich inicjatywy; za te najważniejsze zadania uznano:

- doskonalenie planów studiów oraz zapewnienie wysokiego poziomu merytorycznego sylabusów, zwłaszcza odnośnie ich kompletności i aktualizacji,
- przeprowadzanie systematycznej i kompleksowej analizy osiągniętych efektów kształcenia, przez między innymi opracowywanie i analizę ewaluacji zajęć dydaktycznych, wdrażanie procedur hospitacyjnych, analizę zasad weryfikacji efektów kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów,

³³ Por. Zarządzenie Rektora Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego nr 41/2012 z dnia 6 listopada 2012, <http://www.ka.edu.pl/onas/krajowe-ramy-kwalifikacji>.

³⁴ Zarządzenie Rektora Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego z dnia 1 października 2012 roku w sprawie utworzenia Uczelnianej Komisji ds. Jakości Kształcenia i wydziałowych komisji ds. jakości kształcenia oraz ich zadań, <http://www.ka.edu.pl/onas/krajowe-ramy-kwalifikacji>.

- analizę i ocenę prac dyplomowych, a w szczególności analizę zgodności tematyki prac dyplomowych z kierunkiem studiów oraz wybraną przez studenta specjalnością, opracowanie zasad wyboru i zatwierdzania prac dyplomowych,
- opracowanie zasad, form i procedur udziału interesariuszy zewnętrznych w procesie podnoszenia jakości kształcenia,
- dokumentowanie prowadzonych analiz oraz podejmowanych działań wpływających na jakość kształcenia na danym kierunku studiów, a zwłaszcza przygotowywanie sprawozdań z działalności komisji dla dziekana oraz uczelnianej komisji, udział w opracowywaniu raportów samooceny na potrzeby Polskiej Komisji Akredytacyjnej.

Podsumowanie

Stosunkowo krótki okres funkcjonowania w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia, opartego na nowych zasadach i ujmującego szersze spectrum problemów, nie pozwala jeszcze na sformułowanie bardziej pogłębionych wniosków. Mimo to już na tym etapie można dokonać pewnego podsumowania. Wydaje się, że niezależnie od trudności związanych z funkcjonowaniem w warunkach niespójnego i nieprzejrzystego prawa o szkolnictwie wyższym, obecnie najpoważniejszym – jak sądzę – problemem wydaje się brak doświadczenia i dobrej tradycji w zarządzaniu jakością przez polskie uczelnie. Zwraca też na to uwagę T. Wawak, który do negatywnych czynników wpływających na niską jakość zarządzania w szkołach wyższych we współczesnej Polsce zaliczył między innymi fatalną spuściznę minionych czasów przejawiającą się choćby w nieprzystosowaniu do wymogów światowego i europejskiego konkurencyjnego rynku usług badawczych i dydaktycznych³⁵. Wśród innych negatywnych determinant wskazać można także na sukcesywnie obniżający się poziom wymagań stawianych studentom, wynikający z jednej strony z właściwej zarówno uczelniom publicznym, jak i niepublicznym potrzeby utrzymania odpowiedniej liczby studentów przynoszących konieczne dochody, ale też z drugiej – z radykalnie obniżonego poziomu przygotowania maturzystów.

Dość rozpowszechnionym niestety zjawiskiem jest przekonanie znacznej części nauczycieli akademickich, że zatrudnienie w szkole wyższej, zwłaszcza jeśli nie jest ona podstawowym miejscem pracy, ma polegać na minimalizmie ograniczonym do nierzadko wątpliwej jakości dydaktyki, a zwłaszcza stronienu od jakichkolwiek inicjatyw, aktywności, czy współdziałania na rzecz wspólnoty akademickiej. Taka postawa jaskrawo ujawniła się w związku z wprowadzeniem znowelizowanego prawa o szkolnictwie wyższym i KRK. Przekazanie uczelniom większej niż dotąd autonomii w zakresie zarządzania jakością okazuje się zadaniem trudniejszym niż się spodziewano, a gros pracy i inicjatyw związanych z wdrożeniem KRK przeważnie spoczywa na barkach garstki entuzjastów, działających często w klimacie powszechnej niechęci, oporu i niekonstruktywnej krytyki. Odważę się stwierdzić, że prezentowana przez dużą część nauczycieli akademickich postawa skrajnej niechęci wobec wszelkich zmian związanych z KRK, stanowi w pewnym stopniu wygodne „wytlumaczenie” własnego konserwatyzmu, woli trwania przy utrwalonych i powielanych przez lata modelach pracy dydaktycznej oraz braku zaangażowania. Jestem przekonana, że moje doświadczenia związane z wdrażaniem KRK w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, ale też w Instytucie Nauk Politycznych i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Jagiellońskiego, podziela większość osób, które były i są nadal zaangażowane w te działania, i najczęściej współtworzą wspomniane wyżej grono „entuzjastów”.

Mamy już za sobą trudny etap dostosowywania programów kształcenia do wymogów KRK, tworzenia efektów kierunkowych, profilowania studiów, pisania sylabusów z uwzględnieniem nowych elementów, takich jak modułowe efekty kształcenia, czy bilansowanie nakładu pracy studenta. Opracowywanie sylabusów przysparzało nauczycielom akademickim najpoważniejszych trudności i budziło najwięcej negatywnych emocji. Wystarczy wspomnieć, że po prawie roku funkcjonowania studiów w oparciu o KRK, ciągle jeszcze w Krakowskiej Akademii mamy sporą grupę nauczycieli, którzy nie wywiązali się i co gorsza „nie mają zamiaru” wywiązać się z tego obowiązku. Jednym z zadań wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia musi być zatem wypracowywanie odpowiednich instrumentów nacisku, a nie na tym polegać ma istota zarządzania jakością. Tymczasem trzeba przecież zdać sobie sprawę z tego, że najtrudniejsze jeszcze przed nami.

³⁵ T. Wawak, *op. cit.*, s. 444.

Sens i nowa filozofia zgodnego z KRK modelu dydaktyki nie ogranicza się tylko do sporządzenia sylabusu, ale przede wszystkim ma polegać na zmianie sposobu nauczania i opracowaniu przejrzystych zasad weryfikacji założonych efektów kształcenia – a to wydaje się znacznie trudniejszym zadaniem. Moje doświadczenia nabyte w toku pracy nad wdrażaniem KRK oraz doświadczenia funkcjonujących od początku roku akademickiego 2012/2013 struktur wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia, pozwalają na stwierdzenie, że nie da się tak naprawdę myśleć o skutecznym zarządzaniu tą jakością, bez pozytywnego nastawienia uczestników tych procesów, czyli nie tylko nauczycieli akademickich, ale też studentów. Tymczasem dotychczasowe doświadczenia prowadzą do smutnej konstatacji, że doskonaleniem jakości kształcenia w Krakowskiej Akademii w nikłym stopniu zainteresowana jest nie tylko znaczna część nauczycieli akademickich, ale też przeważająca grupa studentów. Dowodzi tego drastycznie skromny udział studentów w prowadzonej ewaluacji zajęć dydaktycznych. Chociaż można się spodziewać, jakie są oczekiwania studentów wobec uczelni³⁶, dziwi brak zainteresowania z ich strony, w jaki sposób uczelnie spełniają te oczekiwania. Studenci pierwszych lat studiów kształcący się według nowych zasad najczęściej ani ich nie znają, ani też nie przejawiają większego zainteresowania tymi problemami. Działania podejmowane przez samorząd studencki nie dają jak się okazuje oczekiwanych rezultatów. Stąd spośród wielu zadań, jakie postawił przed sobą zespół organizujący wewnętrzny system zapewnienia jakości kształcenia w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, na plan pierwszy wysuwa się obecnie praca na rzecz przekonania społeczności akademickiej o konieczności współdziałania na rzecz kultury jakości. Trzeba poszukiwać odpowiednich sposobów przekonania jej, że doskonalenie jakości kształcenia leży w naszym wspólnym interesie. Bez wątpienia jest to zadanie niezwykle trudne, wymagające zmiany mentalności i obliczone na długą, liczoną w latach perspektywę.

³⁶ Prowadzone przez T. Wawaka badania wskazują, że studenci oczekują od uczelni przede wszystkim dobrej oferty dydaktycznej, zapewnienia odpowiedniej współzależności teorii z praktyką, bezpośredniej współpracy studentów z wykładowcami w zespołach, integrowania wiedzy z praktyką i jej stosowania podczas wykładów, por. *op. cit.*, s. 549 i nast.

Rozdział 5

Programy studiów w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji – wybrane problemy prawne

Robert Krawczyk

Wprowadzenie

18 marca 2011 r. Sejm uchwalił ustawę o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw¹. Nowelizacja, która weszła w życie 1 października 2011 r. wprowadziła najważniejszą od lat reformę szkolnictwa wyższego, przywracając uczelniom autentyczną autonomię programową, której symbolem stały się Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

O Krajowych Ramach Kwalifikacji i celach prowadzonej reformy napisano i powiedziano już bardzo wiele. Minął zresztą czas, który miały uczelnie na dostosowanie się do wymogów ustawowych, w tym zwłaszcza na opracowanie i wdrożenie nowych programów kształcenia. Nie byłoby zatem celowe rozpisywanie się na ten temat. Chciałbym natomiast krótko odnieść się do wybranych przepisów znowelizowanego Prawa o szkolnictwie wyższym oraz wydanych na jego podstawie przepisów wykonawczych, których stosowanie w praktyce wywołuje (lub może wywoływać) różnego rodzaju trudności lub nieporozumienia.

Wątpliwości definicyjne

Nowelizacja z 18 marca 2011 r. wprowadziła do ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym szereg nowych pojęć, związanych głównie z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Zredefiniowano także wiele terminów występujących uprzednio w ustawie. Niektóre z tych definicji mogą budzić wątpliwości i wymagają komentarza.

Przykładowo nowa definicja studiów drugiego stopnia zawarta w art. 2 ust. 1 pkt 8 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym stanowi, że na studia te „są przyjmowani kandydaci posiadający co najmniej kwalifikacje pierwszego stopnia”. Pojęcie kwalifikacji pierwszego stopnia związane jest ściśle z Krajowymi Ramami Kwalifikacji i nie może być odnoszone do studiów pierwszego stopnia, które rozpoczęły się przed wdrożeniem reformy programowej. Oznacza to, że w najbliższych latach na studia drugiego stopnia będą przyjmowani wyłącznie kandydaci, którzy nie posiadają kwalifikacji pierwszego stopnia w rozumieniu art. 2 ust. 1 pkt 18 b i 18f ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym. Również w późniejszym okresie czasu tacy kandydaci będą mieli prawo ubiegać się o przyjęcie na studia drugiego stopnia. Definicja zawarta w art. 2 ust. 2 pkt 8 ustawy jest więc chybiona. Pozostaje ona zresztą w kolizji z art. 169 ust. 1 Prawa o szkolnictwie wyższym, który prawidłowo stanowi w pkt 2, że do odbywania studiów drugiego stopnia może być dopuszczona osoba, która ma tytuł magistra, licencjata lub inżyniera, a nie kwalifikacje określonego stopnia. Dodać należy, że identyczny błąd jak przy definiowaniu studiów drugiego stopnia popełniono definiując studia trzeciego stopnia (art. 2 ust. 1 pkt 10 PSW) i studia podyplomowe (art. 2 ust. 1 pkt 11 PSW).

Trudności interpretacyjne rodzi z kolei definicja studiów stacjonarnych w art. 2 ust. 1 pkt 12 znowelizowanego Prawa o szkolnictwie wyższym. Przepis ten definiuje studia stacjonarne jako formę studiów

¹ Dz.U. Nr 84, poz. 455 i Nr 112, poz. 654.

wyższych, w której „co najmniej połowa programu kształcenia jest realizowana w postaci zajęć dydaktycznych wymagających bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów”. Ustawodawca nie daje wskazówek co należy rozumieć przez „zajęcia wymagające bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów”². Powstaje w szczególności pytanie jak traktować z tego punktu widzenia zajęcia prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość³. Nie wiadomo także jaką miarę należy stosować przy wyliczaniu, czy zajęcia wymagające bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów stanowią połowę programu kształcenia. W szczególności powstaje wątpliwość, czy za jednostkę obliczeniową powinny nam do tego celu posłużyć godziny dydaktyczne, czy może raczej punkty ECTS? W pierwszym przypadku, przyjmując przelicznik 25–30 godzin pracy studenta za 1 pkt ECTS uzyskalibyśmy minimum 2250–2700 godzin „kontaktowych” wymaganych ustawą na studiach stacjonarnych pierwszego stopnia⁴. Przyjmując natomiast za przelicznik punkty ECTS⁵, należałoby przyjąć, że na stacjonarnych studiach pierwszego stopnia „zajęcia wymagające bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów” powinny obejmować nie mniej niż 90 punktów ECTS. Czyny to istotną różnicę w stosunku do pierwszej interpretacji, gdyż punkty ECTS za zajęcia z udziałem nauczycieli akademickich obejmują obok godzin „kontaktowych” także pracę własną studenta w ramach danego modułu⁶.

W art. 2 ust. 1 pkt 18a ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym zdefiniowano Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego jako „opis (...) kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego”. Już na pierwszy rzut oka definicja ta wydaje się zbyt szeroka. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. (Dz.U. Nr 253, poz. 1520) odnosi się wyłącznie do studiów wyższych w rozumieniu art. 2 ust. 1 pkt 5 Prawa o szkolnictwie wyższym. Zarówno tytuł, jak i określenie przedmiotu rozporządzenia w § 1 wskazują przy tym wyraźnie na całościowe uregulowanie materii KRK. Również przepisy o prowadzeniu studiów doktoranckich nie zawierają odwołania do Krajowych Ram Kwalifikacji w rozumieniu art. 2 ust. 1 pkt 18a ustawy.

Z drugiej strony trzeba jednak odnotować, że przepisy nie zawężają explicite stosowania Krajowych Ram Kwalifikacji do jednej tylko formy kształcenia, jaką są studia wyższe. W szczególności ograniczenia takiego nie zawiera delegacja ustawowa zawarta w art. 9 ust. 1 pkt 2 ustawy, który to przepis upoważnia ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego do określenia w drodze rozporządzenia Krajowych Ram Kwalifikacji bez wskazania form kształcenia, do których mają się one odnosić. Art. 6 ust. 1 pkt 4 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym nakazuje zaś uczelniom uwzględniać przy ustalaniu planów studiów i programów kształcenia dla studiów wyższych i studiów doktoranckich Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. A contrario wymóg ten nie powinien znajdować zastosowania do pozostałych form kształcenia realizowanych przez szkoły wyższe, wymienionych w art. 6 ust. 1 pkt 5 ustawy (studia podyplomowe, kursy dokształcające, szkolenia). Sprawa ewentualnego usytuowania w systemie KRK studiów

² Dla uproszczenia będą one dalej zwane zajęciami „kontaktowymi”.

³ § 5 ust. 1 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2007 r. w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (Dz.U. Nr 188, poz. 1347 ze zm.) stanowi, że liczba godzin zajęć dydaktycznych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość nie może być większa niż 60% ogólnej liczby godzin zajęć dydaktycznych. Wymóg ów odnosi się w jednakowym stopniu do studiów prowadzonych w formie stacjonarnej oraz niestacjonarnej. Zasadne wydawałoby się więc założenie, że zajęcia prowadzone na odległość przynajmniej częściowo mogą się pokrywać z „zajęciami wymagającymi bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów”. § 5 ust. 2 tego samego rozporządzenia wprowadza jednak wyraźną dychotomię pomiędzy „zajęciami wymagającymi bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów” a „metodami i technikami kształcenia na odległość”.

⁴ Jest to więcej niż wymagały standardy kształcenia dla większości kierunków studiów.

⁵ Za taką interpretacją przemawia niewątpliwie okoliczność, że pod rządami KRK to punkty ECTS, a nie godziny dydaktyczne są podstawowym wyznacznikiem ilościowym odnoszącym się do programów kształcenia. Istotną wskazówkę zawiera tu także moim zdaniem § 5 ust. 1 pkt 5 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz.U. Nr 243, poz. 1445 ze zm.), który nakazuje określić w programie studiów dla kierunku studiów, poziomu i profilu kształcenia łączną liczbę punktów ECTS, którą student musi uzyskać na zajęciach wymagających bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich i studentów.

⁶ Przykładowo jeśli przedmiot obejmujący wykład kończy się egzaminem, student uzyskuje punkty ECTS za ten przedmiot, a nie osobno za wykład i osobno za pracę własną włożoną w przygotowanie do egzaminu.

trzeciego stopnia pozostaje jednak na gruncie ustawy niedookreślona, co jest wynikiem braku należytej precyzji uregulowań zawartych w art. 2 ust. 1 pkt 18a i art. 9 ust. 1 pkt 2 ustawy.

Komentarza wymaga także pojęcie kwalifikacji, które w art. 2 ust. 1 pkt 18b ustawy zdefiniowano jako „efekty kształcenia poświadczane dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem wydanym przez uprawnioną instytucję potwierdzającym uzyskanie zakładanych efektów kształcenia”. Zgodnie z ustawą kwalifikacje pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia są potwierdzane dyplomem, a kwalifikacje podyplomowe świadectwem. O innych kwalifikacjach ustawa nie wspomina, może się zatem nasuwać pytanie jakie kwalifikacje uzyskiwane w systemie szkolnictwa wyższego miałyby znajdować potwierdzenie w „certyfikatach i innych dokumentach”, o których wspomina art. 2 ust. 1 pkt 18b? Pytanie to wydaje się tym bardziej zasadne, że żaden przepis ustawy poza art. 2 ust. 1 pkt 18b nie wspomina o takich dokumentach. Wydaje się, że może tu chodzić jedynie o kwalifikacje uzyskiwane w wyniku szkoleń, o których wspomina się w art. 6 ust. 1 pkt 5 ustawy. Jest to bowiem jedyna forma kształcenia wymieniona w ustawie, dla której nie określono dokumentów potwierdzających jej ukończenie⁷. „Uprawnione instytucje”, o których mowa w art. 2 ust. 1 pkt 18b to szkoły wyższe, instytuty prowadzące studia podyplomowe (art. 2 ust. 1 pkt 11), instytucje uczestniczące w prowadzeniu studiów (art. 168 ust. 1) oraz jednostki naukowe prowadzące studia doktoranckie (art. 195 ust. 1).

W definicji profilu kształcenia (art. 2 ust. 1 pkt 18e) wskazano jako element wyróżniających profil praktyczny i profil ogólnoakademicki odpowiednio „umiejętności praktyczne” oraz „pogłębione umiejętności teoretyczne”. Szczególnie w przypadku profilu ogólnoakademickiego zawężenie kwalifikacji wyróżniających ów profil do umiejętności, przy całkowitym pominięciu wiedzy i kompetencji społecznych (art. 2 ust. 1 pkt 18b), nie wydaje się uzasadnione⁸.

W art. 2 ust. 1 pkt 18g ustawy, definiując kwalifikacje drugiego stopnia jako „efekt kształcenia na studiach drugiego stopnia”, na skutek ewidentnej omyłki pominięto kwalifikacje uzyskiwane w wyniku ukończenia jednolitych studiów magisterskich⁹. Z kolei kwalifikacje trzeciego stopnia oznaczać mają, zgodnie z art. 2 ust. 1 pkt 18h ustawy, „uzyskanie, w drodze przewodu doktorskiego przeprowadzonego na podstawie art. 11 ust. 1 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, stopnia naukowego doktora w określonej dziedzinie nauki w zakresie dyscypliny nauki lub doktora sztuki określonej dziedziny sztuki w zakresie dyscypliny artystycznej, potwierdzone odpowiednim dyplomem”. Niezrozumiałe jest pominięcie w tej definicji efektów kształcenia, poprzez które zdefiniowano w ustawie kwalifikacje pierwszego i drugiego stopnia oraz kwalifikacje podyplomowe¹⁰. Trudno ponadto zrozumieć intencje ustawodawcy, które towarzyszyły wprowadzeniu do ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym pojęcia kwalifikacji trzeciego stopnia, skoro w ustawie o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki pojęcie takie, podobnie jak pojęcie efektów kształcenia, w ogóle nie występuje.

Krajowe Ramy Kwalifikacji a standardy kształcenia i wzorcowe efekty kształcenia

Ustawa z 18 marca 2011 r. zniósła zamkniętą listę kierunków studiów oraz standardy kształcenia rozumiane jako określone w rozporządzeniu ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego szczegółowe wymagania programowe dla poszczególnych kierunków studiów z tzw. listy ministerialnej. W ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym zachowano natomiast standardy kształcenia dla kierunków studiów przygotowujących do wykonywania wybranych zawodów określonych w przepisach Unii Europejskiej, takich jak zawód lekarza, lekarza-dentysty, farmaceuty, pielęgniarz i położnej (art. 9b ust. 1) oraz zawód lekarza weterynarii i architekta (art. 9b ust. 2), jak również standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (art. 9c). Należy zauważyć, że choć ustawa explicite tego nie wskazuje, do studiów na kierunkach wymienionych w art. 9b (tj. studia przygotowujące do wykonywania zawodów określonych przepisami

⁷ Zgodnie z art. 6 ust. 1 pkt 6 i art. 167 ust. 1 ustawy kursy dokształcające, podobnie jak studia podyplomowe, kończą się uzyskaniem świadectwa.

⁸ Podobny błąd popełnił ustawodawca w znowelizowanym art. 13 ust. 1 pkt 1 i 6, gdzie niesłusznie pominięto bądź to kompetencje społeczne (pkt), bądź wiedzę i kompetencje społeczne (pkt 6).

⁹ W art. 2 ust. 1 pkt 9 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym definiuje się jednolite studia magisterskie jako formę kształcenia (...) kończącą się uzyskaniem kwalifikacji drugiego stopnia.

¹⁰ Zob. art. 2 ust. 1 pkt 18f, 18g i 18i ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym.

UE) nie znajdują zastosowania Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, a także płynące z ich przyjęcia wymogi odnoszące się do programów kształcenia¹¹.

Zupełnie inaczej rzecz ma się ze standardami kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Te ostatnie nie zastępują bowiem, a jedynie uzupełniają wymagania płynące z Krajowych Ram Kwalifikacji. Ponieważ w większości uczelni studia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela będą nadal prowadzone w obrębie tzw. specjalności nauczycielskiej i bez wątpienia obejmować będą dodatkowe (w stosunku do „kierunkowych”) efekty kształcenia, aktualne staje się na tym przykładzie pytanie o rolę i zasady umiejscowienia w programach studiów przyjmowanych w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji tzw. specjalności studiów. Osobiście skłaniałbym się do zdania, że tam, gdzie uczelnie zdecydują się na zachowanie specjalności w ramach kierunku studiów powinny one wyróżniać się własnymi efektami kształcenia, co powinno znaleźć należyte odzwierciedlenie w programie kształcenia.

Wyjaśnienia wymaga z kolei relacja między wzorcowymi efektami kształcenia określanymi przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego dla wybranych kierunków studiów (art. 9 ust 2 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym)¹² a efektami kształcenia uchwalanymi przez senat uczelni (art. 11 ust. 1 i 2). Należy przy tym dokonać wyraźnego rozróżnienia na podstawowe jednostki organizacyjne uczelni posiadające uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego i na jednostki, które wspomnianego uprawnienia nie posiadają. Te pierwsze prowadzą studia na podstawie efektów kształcenia określanych przez senat uczelni (art. 11 ust. 1 ustawy) i nie są związane wzorcowymi efektami kształcenia wydanymi przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego. W konsekwencji, niezależnie od tego, czy dany kierunek studiów posiada wzorcowe efekty kształcenia określone przez ministra, czy nie, senat uczelni jest bezwzględnie zobligowany do określenia zakładanych efektów kształcenia dla prowadzonego we wspomnianej jednostce kierunku studiów¹³.

Zupełnie inaczej przedstawia się z tego punktu widzenia sytuacja podstawowej jednostki organizacyjnej uczelni, która nie posiada uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego. Art. 11 ust. 2 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym nie tylko nakazuje wspomnianej jednostce prowadzić studia zgodnie z wzorcowym opisem efektów kształcenia określonym przez ministra (art. 11 ust. 1 pkt 1), ale dodatkowo zawęża kompetencje senatu do określenia efektów kształcenia tylko dla kierunków, które nie posiadają wzorcowego opisu efektów kształcenia (art. 11 ust. 1 pkt 2). Przepis ten koresponduje przy tym z art. 11 ust. 3 ustawy, który wyłącza kompetencje Polskiej Komisji Akredytacyjnej do opiniowania efektów kształcenia dla kierunków studiów, na których obowiązują wzorcowe efekty kształcenia.

Mając na uwadze powyższe, należy krytycznie ocenić rodzącą się praktykę Polskiej Komisji Akredytacyjnej i Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, które wydają się w swych działaniach wymagać od uczelni ubiegających się o uprawnienia do prowadzenia studiów na kierunkach, o których mowa w art. 9 ust. 2 ustawy, przedstawiania uchwał senatu określających zakładane efekty kształcenia. Uchwała taka mogłyby bowiem zostać podjęta, tylko w przypadku, gdy uczelnia zdecyduje się przyjąć dodatkowe, wykraczające poza rozporządzenie, efekty kształcenia.

Obowiązek monitorowania losów absolwentów

Dodany w wyniku nowelizacji art. 13a ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym nakłada na uczelnie obowiązek monitorowania losów absolwentów „w celu dostosowania kierunków studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, w szczególności po trzech i pięciu latach od dnia ukończenia studiów”¹⁴. Monitoro-

¹¹ Pewne wskazówki zawiera w tym zakresie art. 11 ust. 4 ustawy. Klarowne uregulowanie tej kwestii znajduje się natomiast w § 10 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz.U. Nr 243, poz. 1445 ze zm.).

¹² Obecnie są to: pedagogika, filozofia, matematyka, instrumentalistyka, elektronika, analityka medyczna i elektromedycyna.

¹³ Por. A. Kraśniewski, *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*, MNiSW, 2011, s. 20. Oczywiście możliwe jest w takim przypadku, że senat przyjmie efekty kształcenia określone w rozporządzeniu ministra.

¹⁴ Wymogi związane z monitorowaniem karier zawodowych absolwentów rozwinęto i uzupełniono w przepisach rangi podstawowej. I tak § 7 ust. 1 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz.U. Nr 243, poz. 1445 ze zm.) nakazuje jednostkom prowadzącym studia uwzględniać w programie kształcenia wyniki moni-

wanie kariery absolwenta ma być w intencji ustawodawcy procesem ciągłym, obejmującym dłuższy okres kariery zawodowej¹⁵. Trudno natomiast zrozumieć, dlaczego nakazuje się badać losy absolwentów akurat „po trzech i pięciu latach od dnia ukończenia studiów”. W tym aspekcie uregulowanie ustawowe wydaje się nadmiernie kazuistyczne i arbitralne. Nie wiadomo ponadto, jak interpretować owe terminy w odniesieniu do absolwentów, którzy ukończyli w tej samej uczelni zarówno pierwszy, jak i drugi stopień kształcenia.

Monitorowanie losów absolwentów ma być instrumentem wymuszającym lepsze dostosowanie oferowanych przez uczelnie programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, co słusznie jest uważane za istotny cel polityki edukacyjnej państwa. W tym kontekście należy krytycznie ocenić, że w ślad za przepisem art. 13a nie wprowadzono żadnych ustawowych, ani pozaustawowych form wsparcia uczelni w realizacji nałożonych na nie zadań. W szczególności należy wytknąć, że ustawa ani nie przewiduje dofinansowania ze środków publicznych do prowadzonego przez uczelnie monitoringu, ani nie nakłada na organy i wyspecjalizowane agendy publiczne czytelnych obowiązków związanych z analizą i prognozowaniem potrzeb rynku pracy dla potrzeb szkolnictwa wyższego¹⁶. Zasadniczą słabość przyjętych w ustawie rozwiązań stanowi ponadto brak zależności pomiędzy potrzebami rynku pracy (w tym także wynikami monitorowania losów absolwentów) a finansowaniem studiów stacjonarnych w uczelniach publicznych. W konsekwencji mamy do czynienia z paradoksalną sytuacją, gdy organy władzy publicznej koncesjonując działalność uczelni niepublicznych oceniają zapotrzebowanie rynku edukacyjnego i rynku pracy na prowadzone w nich kształcenie finansowane ze środków prywatnych¹⁷, a nie sprawuje praktycznie żadnej kontroli nad ofertą studiów stacjonarnych w dużych uczelniach publicznych finansowanych ze środków publicznych¹⁸.

Trudności związane ze stosowaniem niektórych przepisów wykonawczych

Wprowadzona przez ustawę nowelizującą z 18 marca 2011 r. reforma programowa doznaje rozwinięcia i uszczegółowienia w licznych rozporządzeniach wykonawczych do ustawy, wydanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Tytułem przykładu należy tu wymienić takie akty prawne jak: rozporządzenie z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U. Nr 253, poz. 1520), rozporządzenie z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia (Dz.U.

torowania kariery zawodowej absolwentów. Zgodnie z § 11 ust. 1 cytowanego rozporządzenia wnioski z monitorowania karier zawodowych absolwentów powinny być uwzględniane w ramach funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia. Z kolei rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 r. w sprawie warunków oceny programowej i instytucjonalnej (Dz.U. Nr 207, poz. 1232) nakazuje w 2 pkt. 4 lit a) nakazuje uwzględniać w ramach oceny programowej prowadzonej przez Polską Komisję Akredytacyjną dostosowanie programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, w tym wykorzystanie przy ustalaniu programów kształcenia wyników monitorowania karier zawodowych absolwentów.

¹⁵ Por. H. Izdebski, J. Zieliński, *Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz do zmian wprowadzonych ustawą z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, komentarz do art. 13a*, t. 1, Lex Omega.

¹⁶ W „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku” opracowanej na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego przez konsorcjum Ernst & Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową zapisano między innymi: „Obserwacja, badanie potrzeb rynku pracy, przedsiębiorców i z drugiej strony struktury zatrudniania absolwentów powinno stać się obowiązkiem tak ministra właściwego ds. pracy i polityki społecznej jak i ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego oraz innych podmiotów. Do kompetencji ministra właściwego ds. pracy i polityki społecznej (ustawa kompetencyjna o działach administracji) powinien zostać wprowadzony obowiązek prowadzenia jednostki mającej za zadanie badania ankietowe w ramach programów absorpcji studentów na rynku pracy oraz w ramach ogólnopolskiego programu badania losów absolwentów bezpośrednio po studiach i po kilku latach, a także obowiązek zbierania i opracowywania danych oraz ich publikowania.” („Strategia ...”, wariant drugi, marzec 2010 r., s. 131).

¹⁷ Zob. np. § 1 ust. 2 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 listopada 2011 r. w sprawie zakresu danych i informacji objętych wnioskiem o wydanie pozwolenia na utworzenie uczelni niepublicznej oraz sposobu pobierania i wysokości opłaty na wydatki związane z kosztami postępowania opiniodawczego (Dz.U. Nr 268, poz. 1584).

¹⁸ Zob. art. 11 ust. 1 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym, który to przepis stosuje się głównie do dużych uczelni publicznych. Por. też art. 8 ust. 4 ustawy oraz rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 18 sierpnia 2011 r. w sprawie trybu podejmowania decyzji o zwiększeniu ogólnej liczby studentów studiów stacjonarnych w uczelni publicznej powyżej 2% ogólnej liczby studentów studiów stacjonarnych studiujących w poprzednim roku akademickim.

Nr 253, poz. 1521 ze zm.), rozporządzenie z dnia 29 września 2011 r. w sprawie warunków oceny programowej i instytucjonalnej (Dz.U. Nr 207, poz. 1232) oraz rozporządzenie z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz.U. Nr 243, poz. 1445 ze zm.). Szczególne to ostatnie zawiera kilka przepisów, do których chciałbym się odnieść ze względu na wątpliwości, jakie rodzą one w praktyce.

1. § 4 ust. 4 rozporządzenia stanowi, że jednostka organizacyjna uczelni, prowadząca na danym kierunku studia stacjonarne i niestacjonarne – „zapewnia w obu tych formach uzyskanie takich samych efektów kształcenia”. Powstaje pytanie, czy chodzi tutaj wyłącznie o efekty kształcenia charakteryzujące kierunek studiów (tzw. efekty kierunkowe), czy może także o efekty właściwe dla poszczególnych modułów kształcenia ujętych w programie studiów (§ 5 ust. 1 pkt 3). Omawiane rozporządzenie, podobnie jak inne przepisy, nie zawiera w tej mierze wyraźnych wskázówek. Skłaniałbym się jednak do zdania, że wymóg ów powinien być interpretowany w ten sposób, że studia stacjonarne i niestacjonarne muszą cechować się takimi samymi efektami kierunkowymi, natomiast mogą obejmować częściowo różne moduły kształcenia wraz z przypisanymi do nich odmiennymi efektami kształcenia. Za taką interpretacją przemawia zarówno obowiązek uchwalania przez jednostki prowadzące kształcenie odrębnych planów studiów dla formy stacjonarnej i niestacjonarnej¹⁹, jak i ogólna zasada autonomii programowej uczelni.
2. W § 5 ust. 1 pkt 6–10 wyszczególniono rozmaite wskaźniki ilościowe za pomocą których powinien być opisany program studiów dla kierunku studiów, poziomu i profilu kształcenia. W pkt 10 wymieniono przy tym „minimalną liczbę punktów ECTS, którą student musi uzyskać na zajęciach z wychowania fizycznego”. Na stronie internetowej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego można przeczytać na ten temat, że:
 - „Przy opracowywaniu przez uczelnię programu studiów, zarówno na studiach stacjonarnych, jak i niestacjonarnych, należy uwzględnić przepis § 5 ust. 1 pkt 10 rozporządzenia MNiSW z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, dotyczący określenia minimalnej liczby punktów ECTS, którą student musi uzyskać na zajęciach z wychowania fizycznego.
 - Zajęcia z wychowania fizycznego są obowiązkowe. Uczelnia samodzielnie określa liczbę punktów ECTS, którą student musi uzyskać na tych zajęciach, a także samodzielnie decyduje, w jakiej formie i jakiego rodzaju zajęcia z wychowania fizycznego, odbywane przez studenta poza uczelnią, mogą zostać mu zaliczone.”²⁰.
 - Należy domniemywać, że skoro „zajęcia z wychowania fizycznego są obowiązkowe”, to uczelnie zobligowane są wprowadzić te zajęcia do programu studiów. Jednak powyższa interpretacja może budzić wątpliwości, gdyż:
 - (1) Żaden przepis prawa nie formułuje explicite obowiązku uwzględnienia w programie studiów zajęć wychowania fizycznego.
 - (2) Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego nie zawierają żadnych wymogów w tym zakresie. Jedynie w opisie efektów kształcenia dla obszaru nauk medycznych, nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej wskazano, że osoba, która ukończy studia pierwszego stopnia w tym obszarze „dba o poziom sprawności fizycznej niezbędnej dla wykonywania zadań właściwych dla działalności zawodowej związanej z kierunkiem studiów” (M1_K09), zaś absolwent studiów drugiego stopnia „demonstruje postawę promującą zdrowie i aktywność fizyczną” (M2_K09). A contrario w stosunku do żadnego innego obszaru kształcenia nie powinno się formułować tego typu wymogów. Również wzorcowe efekty kształcenia (poza studiami z obszaru nauk medycznych, nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej) nie zawierają efektów kształcenia, które mogłyby odnosić się do zajęć WF.
 - (3) Ustawa nie upoważnia ministra do określania w drodze rozporządzenia konkretnych modułów kształcenia, które uczelnie byłyby zobligowane uwzględniać w programach studiów. Wyjątkiem są tu standardy kształcenia wydawane na podstawie art. 9b ustawy. Takie uregulowanie wykraczałoby zatem poza zakres delegacji ustawowej zawartej w art. 9 ust. 1 pkt 1

¹⁹ § 5 ust. 1 pkt 5 omawianego rozporządzenia.

²⁰ <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego/odpowiedzi-na-najczesciej-zadawane-pytania-dotyczace-wdrazania-krajowych-ram-kwalifikacji-dla-szkolnictwa-wyzszego>.

i ust. 3 pkt 2 ustawy, jak również sprzeniewierzało się założeniu reformy, że uczelnie powinny autonomicznie tworzyć programy studiów z uwzględnieniem Krajowych Ram Kwalifikacji.

- (4) Nawet standardy kształcenia wydane na podstawie art. 9b ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym nie przewidują obowiązkowych zajęć wychowania fizycznego dla wszystkich kierunków studiów i poziomów kształcenia. Standardy dla kierunków medycznych wymienionych w art. 9b ust. 1 ustawy przewidują zajęcia WF jako nieobowiązkowe, a standard dla studiów drugiego stopnia dla kierunku „Architektura” nie przewiduje ich wcale.
 - (5) Wymóg określenia w programie studiów minimalnej liczby punktów ECTS, którą student musi uzyskać na zajęciach z wychowania fizycznego odnosi się w jednakowym stopniu do wszystkich form studiów (stacjonarna, niestacjonarna) oraz poziomów kształcenia (studia pierwszego i drugiego stopnia). Dla porównania należy zatem wskazać, że uprzednio obowiązujące standardy kształcenia nie nakładały obowiązku organizowania obowiązkowych zajęć WF na studiach niestacjonarnych, zaś na studiach drugiego stopnia, w ogóle nie było obowiązku ich organizowania. Tym bardziej zatem wymogi takie nie powinny się aktualizować w dobie daleko idącej autonomii programowej uczelni²¹.
3. W § 7 ust. 3–5 rozporządzenia określone zostały zasady, zgodnie z którymi uczelnie mogą dokonywać zmian w programach studiów. W myśl tych zasad:
- (1) Jednostka organizacyjna prowadząca kierunek studiów może dokonywać zmian w programie studiów, mając na celu doskonalenie programu kształcenia, z zastrzeżeniem § 7 ust. 4 i 5 rozporządzenia (§ 7 ust. 3).
 - (2) Zasady dokonywania zmian w programach studiów podlegają zróżnicowaniu w zależności od tego, czy chodzi o jednostki organizacyjne posiadające uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego, czy też nie. Te pierwsze mogą uruchamiać studia na podstawie uchwały senatu uczelni, realizowane przez nie programy nie podlegają weryfikacji PKA i organu nadzorującego w chwili uruchomienia kierunku, a możliwość wprowadzania w nich zmian nie podlega limitowaniu. Z kolei jednostki nie posiadające uprawnień do nadawania stopnia doktora habilitowanego uruchamiają kierunek na podstawie decyzji ministra nadzorującego wydanej po zasięgnięciu opinii PKA, pierwotny program studiów podlega ocenie PKA i organu wydającego pozwolenie, a zmiany w programie mogą być dokonywane, o ile dotyczą zajęć, za które student może uzyskać łącznie nie więcej niż 50% punktów ECTS oraz nie wywołują zmian w zakresie raz przyjętych efektów kształcenia. Każda dalej idąca zmiana w programie studiów (programie kształcenia) wymaga od uczelni ponownego wystąpienia o zgodę ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego na prowadzenie studiów na danym kierunku, poziomie i profilu kształcenia (§ 7 ust. 4).
 - (3) Żadne zmiany w programie studiów nie mogą być dokonywane w trakcie rozpoczętego już cyklu kształcenia (§ 7 ust. 5).

Przytoczone uregulowanie stanowi istotne novum normatywne. Zasady dokonywania zmian w programach studiów (planach studiów, programach kształcenia) nigdy wcześniej nie były bowiem regulowane przepisami prawa powszechnie obowiązującego²².

Prawo dokonywania zmian programów studiów przez jednostkę prowadzącą kształcenie wynika bezpośrednio z ustawowego uprawnienia do ustalania planów studiów i programów kształcenia, z uwzględnieniem KRK i pozostałych przewidzianych w ustawie ograniczeń (art. 6 ust. 1 pkt 4 lit. b ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym). Uregulowanie zawarte w § 7 ust. 3–5 rozporządzenia w zakresie, w jakim „zezwała” uczelniom dokonywać zmian w programach studiów jest zatem zbędne. Jego istota nie polega jednak na umocnieniu autonomii programowej uczelni, tylko na jej radykalnym ograniczeniu. Ma ono dwojaki wymiar. Po pierwsze, zakazuje się wszystkim jednostkom prowadzącym kształcenie wprowa-

²¹ Rygorystycznie przepis § 5 ust. 1 pkt 10 rozporządzenia niesie z sobą dalsze implikacje. W rozporządzeniu jest mowa o punktach ECTS (l. mnoga), to pozwala dojść do wniosku, że powinny to być co najmniej dwa punkty. Skoro jeden punkt odpowiada 25–30 godzinom pracy studenta (formalnie ów przelicznik odnosi się do czegoś zupełnie innego), to z prostego rachunku wynika, że uczelnia powinna zapewnić w programie studiów minimum 50–60 godzin obowiązkowego WF.

²² Świadomie pomijam w tym miejscu regulację przejściową zawartą w art. 16 ust. 3–5 ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 84, poz. 455 ze zm.).

dzania zmian do programów studiów, które są w toku (§ 7 ust. 5). Zakaz ten nie znajduje dostatecznego oparcia w ustawie i wykracza, uważam, poza delegację ustawową. Wydaje się on zresztą niemożliwy do egzekwowania w praktyce.

Po drugie, rozporządzenie wprowadza daleko idące ograniczenia przy modyfikowaniu programów studiów w jednostkach organizacyjnych, które nie mają uprawnień do nadawania stopnia doktora habilitowanego. Obejmują one bezwzględny zakaz modyfikowania raz przyjętych przez senat uczelni efektów kształcenia oraz wyrażony w punktach ECTS limit dopuszczalnych zmian w obrębie modułów przewidzianych programem studiów. Również w tym zakresie przepis aktu podustawowego wydaje się być niezgodny z ustawą. Przypadki, w których jednostka organizacyjna zobowiązana jest wystąpić do ministra o pozwolenie na prowadzenie studiów, podobnie jak przypadki, w których raz uzyskane uprawnienia wygasają lub ulegają zawieszeniu, są bowiem w sposób wyczerpujący uregulowane w Prawie o szkolnictwie wyższym²³. Co więcej art. 30 ustawy stanowi wyrażnie, że zawieszenie i cofnięcie uprawnienia do prowadzenia studiów na danym kierunku i poziomie kształcenia następuje w drodze decyzji administracyjnej, podczas gdy omawiane rozporządzenie przewiduje wygaśnięcie posiadanych uprawnień z mocy prawa. Jak bowiem inaczej da się wytłumaczyć konieczność występowania o nowe pozwolenie w zakresie, w jakim uczelnia uzyskała już raz uprawnienia?

Przepis § 7 ust. 4 rozporządzenia z dnia 5 października 2011 r. budzi również inne wątpliwości. Wydaje się, że pozostaje on w sprzeczności z § 11 ust. 2 tegoż rozporządzenia, który nakazuje jednostkom prowadzącym kształcenie prowadzić coroczną ocenę efektów kształcenia w celu doskonalenia programów kształcenia (a nie programów studiów²⁴). Należy przy tym zauważyć, że funkcjonowanie wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia – w zakresie analizy efektów kształcenia i jego działania na rzecz doskonalenia programu kształcenia (a nie programu studiów), stanowi jedno z kryteriów oceny programowej prowadzonej przez Polską Komisję Akredytacyjną²⁵. Niezrozumiałe jest z kolei założenie, jakoby możliwe było dokonanie zmiany połowy programu studiów bez wprowadzania zmian w obrębie efektów kształcenia. Ta sankcjonowana przepisami utopia będzie prowadzić w praktyce do instrumentalnego traktowania efektów kształcenia przez uchwalanie blankietowych i niedookreślonych efektów kierunkowych, pod które można będzie następnie podciągać dowolne treści programowe. Innego rodzaju ryzyko związane z wprowadzeniem omawianej regulacji polega natomiast na konserwacji raz przyjętych programów kształcenia. Efekt stosowania wspomnianych przepisów będzie dokładnie przeciwny celowi reformy, który miał polegać na lepszym dostosowaniu oferowanych przez uczelnie programów kształcenia do zmieniających się wymagań rynku pracy²⁶.

Mobilność pionowa a osiągalność efektów kształcenia na studiach drugiego stopnia

Na zakończenie niniejszych rozważań chciałbym wskazać na jeszcze jeden „trudny moment” reformy, jakim może się w praktyce okazać mobilność pionowa absolwentów studiów pierwszego stopnia pod rządami europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji. Zgodnie z zaleceniami Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dziennik urzędowy UE z 06.05.2008 r., 2008/C/111) „Każdy poziom kwalifikacji powinien być zasadniczo osiągalny przez osoby podążające różnymi ścieżkami edukacji i kariery”. Oznacza to między innymi, że absolwenci studiów pierwszego stopnia powinni mieć możliwość kontynuowania kształcenia na drugim poziomie studiów na jak największej liczbie kierunków w różnych uczelniach, zarówno w kraju, jak i zagranicą.

Powyższe założenie znajduje odzwierciedlenie w ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym, która pozostawia uczelniom bardzo daleko idącą swobodę w ustalaniu warunków przyjęć na studia, w tym także

²³ Por. art. 11 ust. 3–5, art. 11b – art. 11d, art. 20 ust. 2.

²⁴ Przez program kształcenia należy rozumieć zgodnie z § 3 rozporządzenia nie tylko program studiów, ale także zakładane efekty kształcenia.

²⁵ Zob. § 2 pkt 3 i 5 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 r. w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej (Dz.U. Nr 207, poz. 1232).

²⁶ Zob. np. „Analiza zadań i celów strategicznych szkolnictwa wyższego, wynikających z zagranicznych dokumentów strategicznych” – raport cząstkowy konsorcjum Ernst & Young Business Advisory i Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową, 2009, s. 5; S. Chwiot, *Wizja i misja akredytacji w dobie Krajowych Ram Kwalifikacji*, Warszawa 2012, s. 7.

na studia drugiego stopnia²⁷. Trzeba jednak zdać sobie sprawę, że charakterystyka programów studiów drugiego stopnia przez pryzmat kwalifikacji, jakie powinien posiadać każdy absolwent²⁸, wymusi na uczelniach nieco odmienne niż dotąd podejście do stosowanych kryteriów przyjęć na te studia, co może ograniczyć mobilność pionową absolwentów studiów pierwszego stopnia.

Twierdzi się co prawda, że „(...) wprowadzenie do ustawodawstwa obszarów kształcenia oraz profili kształcenia nie powinno skutkować jakimikolwiek regulacjami na poziomie centralnym, które spowodowałyby problem z drożnością systemu kształcenia – określony charakter kwalifikacji (obszar, profil) nie powinien stanowić formalnej (...) przeszkody uniemożliwiającej kontynuację kształcenia w celu uzyskania kwalifikacji wyższego poziomu”²⁹. Jednak opis kwalifikacji pierwszego i drugiego stopnia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego nie pozostawia wątpliwości, że kwalifikacje drugiego stopnia dla poszczególnych obszarów kształcenia stanowią w prostej mierze rozwinięcie i pogłębienie kwalifikacji właściwych dla pierwszego poziomu studiów w tym samym obszarze kształcenia. Określając wobec tego program studiów drugiego stopnia, uczelnia musi bazować na z góry określonych kwalifikacjach pierwszego stopnia, gdyż tylko w ten sposób możliwe będzie osiągnięcie przez wszystkich absolwentów zakładanych dla studiów drugiego stopnia efektów kształcenia. Na tych właśnie „z góry określonych kwalifikacjach pierwszego stopnia” będą musiały opierać się stosowane przez uczelnie kryteria rekrutacyjne³⁰, które będą z kolei podlegać ocenie PKA³¹.

Czy da się określić „właściwe” kryteria przyjęć na studia drugiego stopnia, nie przekreślając zarazem samej idei mobilności pionowej absolwentów? Moim zdaniem tak. W tym celu należy jednak przede wszystkim w sposób odpowiedzialny (nie abstrahujący od przewidywanych wymogów rekrutacyjnych) określić same kwalifikacje drugiego stopnia (np. przyjmując mniejszą liczbę efektów kształcenia niż na studiach pierwszego stopnia i wybierając do realizacji tylko niektóre efekty obszarowe)³². Po drugie, należy przywrócić do życia powszechną kiedyś instytucję różnic programowych, by umożliwić absolwentom studiów pierwszego stopnia indywidualne uzupełnienie brakujących kwalifikacji już w toku kolejnego stopnia kształcenia.

Osobną sprawą wartą poruszenia jest kwestia właściwego opisu stosowanych kryteriów przyjęć na studia drugiego stopnia. Słusznie bowiem wskazuje się, że w dobie otwartej listy kierunków studiów co do zasady „nie ma racji bytu określanie tych wymagań poprzez podanie listy kierunków studiów pierwszego stopnia, których absolwenci mogą ubiegać się o przyjęcie na dany kierunek studiów drugiego stopnia”³³.

Jak wspomniano wcześniej opis wymagań wstępnych musi odwoływać się do zakładanych kwalifikacji pierwszego stopnia. Nie można jednak bezkrytycznie odwołać się w tym celu do przyjętego w danej uczelni zestawu efektów kształcenia dla odpowiednich studiów pierwszego stopnia, a zwłaszcza wskazywać na określone efekty kierunkowe, którymi powinien wykazać się kandydat. Trzeba bowiem pamiętać, że nawet w przypadku zbliżonych efektów kształcenia poszczególne uczelnie mogą się posługiwać inną terminologią, bazować na różnym poziomie ogólności itd. W konsekwencji przełożenie określonych kwalifikacji potwierdzonych dyplomem na tak scharakteryzowane kryteria rekrutacyjne może być bardzo utrudnione. Ponadto jeszcze przez długi czas na studia drugiego stopnia będą trafiać kandydaci, których dyplomy wydane przed wdrożeniem KRK, nie będą formalnie potwierdzać kwalifikacji absolwenta w dzisiejszym ich rozumieniu.

Pozostaje zatem odwołać się do tzw. efektów obszarowych lub po prostu wskazać określony obszar (obszary) kształcenia, z zakresu którego trzeba ukończyć studia pierwszego stopnia, aby móc kontynuować

²⁷ Zob. art. 6 ust. 1 pkt 4 oraz art. 169.

²⁸ Zgodnie z § 8 ust. 1 rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia „warunkiem uzyskania kwalifikacji pierwszego stopnia albo kwalifikacji drugiego stopnia dla określonego kierunku studiów, poświadczonej dyplomem, jest osiągnięcie wszystkich założonych w programie kształcenia efektów kształcenia”.

²⁹ A. Kraśniewski, *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010, s. 20.

³⁰ Por. A. Kraśniewski, *Jak przygotować programy kształcenia...?*, s. 32.

³¹ Zgodnie z pkt 7.1 „Kryteriów oceny programowej” stanowiących załącznik nr 1 do „Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej” przyjętego uchwałą PKA z Nr 1/2011 z dnia 10 listopada 2011 r. „właściwa selekcja kandydatów na studia” stanowi jedno z kryteriów oceny programowej dokonywanej przez PKA.

³² Por. A. Kraśniewski, *Jak przygotować programy kształcenia...?*, s. 35–36.

³³ *Ibidem*, s. 32.

kształcenie na studiach drugiego stopnia. Alternatywą dla tego podejścia może być weryfikacja określonych przedmiotów (treści programowych) z ustalonej przez uczelnię listy, na podstawie której wyznaczane byłyby następnie różnice programowe lub (w ostateczności) ewentualne egzaminy wstępne. W przypadku studiów kończonych pod rządami standardów nauczania lub standardów kształcenia, kryteria wstępne mogą też odwoływać się do nazw kierunków studiów z tzw. listy ministerialnej.

Podsumowanie

Wprowadzona nowelizacją z dnia 18 marca 2011 r. reforma programowa szkolnictwa wyższego, poszerzyła znacząco sferę autonomii programowej uczelni. Jej kluczowe punkty, takie jak zniesienie zamkniętej listy kierunków studiów i wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego w miejsce dotychczasowych standardów kształcenia, należy oceniać jako krok w dobrym kierunku. O takiej, a nie innej ocenie decydują względy czysto pragmatyczne. KRK stwarzają bowiem szansę na większą różnorodność oraz innowacyjność tworzonych przez polskie uczelnie programów kształcenia, co oznacza, że w niezbyt odległej perspektywie zasadniczy cel reformy powinien zostać osiągnięty.

Nie wszystkie aspekty reformy zasługują jednak na pozytywną ocenę. Krytycznie należy się odnieść do niskiej jakości stanowionego w reformatorskim zapale prawa i dotyczy to zarówno przepisów ustawowych, jak i rozporządzeń wykonawczych. Źle zaprojektowane definicje kluczowych pojęć, brak klarownej relacji między wymogami płynącymi z Krajowych Ram Kwalifikacji a nowymi standardami kształcenia, czy kolizyjne w stosunku do ustawy i głoszonych założeń reformy, przepisy wykonawcze, to tylko niektóre przejawy marnej legislacji. Szczególnie te ostatnie mogą w przyszłości stawiać pod znakiem zapytania osiągnięcia reformy.

Największą słabością tej reformy wydaje się jednak to, czego nie zreformowano bądź zreformowano tylko pozornie. Nie wprowadzono zatem częściowej odpłatności za studia stacjonarne w uczelniach publicznych, czego coraz odważniej domaga się sektor publiczny. Nie podjęto nawet próby dyskusji o dofinansowaniu studiów stacjonarnych w uczelniach niepublicznych, których przyszłość stawia się w ten sposób pod dużym znakiem zapytania. Z kolei eksponowane mocno w oficjalnej retoryce rządowej próby związania kształcenia akademickiego z potrzebami rynku pracy (wprowadzenie profilu praktycznego kształcenia i obowiązku monitorowania losów absolwentów) należy oceniać jako pozorne, bo nie znajdujące oparcia w szerszych rozwiązaniach systemowych.

Wydaje się, że najważniejsze wciąż pozostaje zatem do zrobienia.

Rozdział 6

Bieżące problemy i perspektywy wdrażania Ram Kwalifikacji

Jadwiga Mirecka

W procesie wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (KRK) wyróżnić można trzy fazy: koncepcyjno-decyzyjną, wykonawczą i kontrolną. Za każdą z nich odpowiadają inne instytucje. Faza koncepcyjna to okres tworzenia KRK i obudowywania ich odpowiednimi aktami prawnymi. Rolę wiodącą pełnią w tej fazie organa administracji państwowej (Parlament oraz Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego). Fazę drugą znamionuje wcielanie w życie przyjętych ustaleń przez uczelnie wyższe. I wreszcie faza trzecia to sprawdzanie stopnia wdrożenia KRK na uczelniach przez Polską Komisję Akredytacyjną. Fazy te przenikają się zarówno co do czasu trwania (działania właściwe dla różnych faz mogą toczyć się równolegle), jak i rozdziału kompetencji pomiędzy zaangażowane instytucje. Środowisko akademickie np. miało pewien udział w fazie koncepcyjnej za sprawą przedstawicieli pracujących nad opisem KRK w powołanych przez MNIŚW Grupach Roboczych, czy Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, czy też udział w konsultacjach ogólnych. Reprezentanci różnych dyscyplin i różnych uczelni uczestniczą też jako eksperci w procesie oceny zewnętrznej przeprowadzanej przez PKA. Tym niemniej, jak wiemy, skuteczność wdrożenia KRK na terenie uczelni nie zależy wyłącznie od dobrej woli i zaangażowania samych uczelni, lecz także od tego, na ile harmonijnie układa się współpraca z pozostałymi partnerami procesu.

Rok akademicki 2012/2013, w którym zaczęła obowiązywać „Ustawa z dnia 18 marca 2011”¹ wprowadzająca w życie KRK stwarza okazję do podjęcia próby skonfrontowania teoretycznych założeń wynikających z Ram Kwalifikacji z codzienną praktyką uczelnianą.

Pierwsze problemy pojawiły się na poziomie komunikacji pomiędzy Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego a uczelniami wyższymi. Chociaż cytowana ustawa zostawiła nieco ponad rok czasu na przygotowanie programów studiów zgodnie z nowymi wymaganiami, to jednak rozporządzenia wykonawcze Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego do tej Ustawy ukazywały się z dużym opóźnieniem. Pierwsze z nich przedstawiające warunki, jakie musi spełniać program kształcenia i opis kwalifikacji pierwszego i drugiego stopnia ukazało się w październiku 2011², natomiast podstawowe Rozporządzenie wprowadzające formalnie Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego i zawierające opisy efektów dla ośmiu obszarów nauk wydane zostało 2 listopada 2011³. Również w listopadzie zostały zaprezentowane wzorcowe efekty kształcenia dla wybranych kierunków (pedagogiki, filozofii, matematyki, instrumentalistyki, elektroniki)⁴ do których dodano później: analitykę medyczną i elektroradiologię⁵. Niektóre z tych rozporządzeń już po kilku miesiącach ulegały zmianom⁶.

¹ Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw”, Dz.U. 2011 nr 84 poz. 455.

² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, Dz.U. 2011 Nr 243 – poz. 1445.

³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. 2011 Nr 253 – poz. 1520.

⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz.U. 2011 Nr 253 – poz. 1521.

⁵ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 15 czerwca 2012 zmieniające rozporządzenie w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz.U. 2012 Nr 124 – poz. 744.

⁶ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 23 sierpnia 2012 zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, Dz.U. 2012 Nr 166 – poz. 983.

Standardy dla kierunków regulowanych ukazały się dopiero 9 maja 2012⁷, tj. w czasie, gdy uczelnie, zgodnie z wcześniejszymi zarządzeniami, powinny już mieć opracowane programy na najbliższy rok akademicki. Chaos informacyjny powiększa fakt iż na stronie MNiSW pod hasłem „Standardy kształcenia: zawieszone są materiały opracowane dla wszystkich kierunków w roku 2007, zgodnie z ówczesnymi wymogami.

Wiele zastrzeżeń zgłoszono co do języka zarówno opisu Ram kwalifikacji, jak i wydawanych rozporządzeń. Słownictwo bezpośrednio przenoszone z terminologii obcojęzycznych na czele z „deskryptorami” (opisami poszczególnych poziomów w postaci oczekiwanych na danym etapie efektów kształcenia), „kwalifikacjami” (które oznaczają świadectwa i dyplomy potwierdzające osiągnięcie określonych kompetencji a nie same kompetencje, jak to jest potoczne rozumiane) oraz „efektami generycznymi” (inaczej efektami ogólnymi, albo przenoszalnymi w zasadzie niezwiązanymi z określonym kierunkiem studiowania, lecz wspólnymi dla wszystkich typów studiów), jest na tyle obce pojęciom funkcjonującym dotąd w świecie akademickim, że wspierać je muszą specjalne Glosariusze. Specyficzny język opisu Ram budzi sprzeciw jako niekonkretna, napuszona i biurokratyczna „nowomowa”. Można się było o tym przekonać na spotkaniach szkoleniowych w uczelniach.

Odrębne zagadnienie stanowią nieprecyzyjne lub wewnętrznie sprzeczne sformułowania zawarte w rozporządzeniach. Przykładem może być „Rozporządzenie w sprawie kształcenia na studiach doktorskich” z dnia 1 września 2011, w którym trudno jest jednoznacznie ustalić zarówno liczbę godzin, jak i punktów ECTS „zajęć fakultatywnych rozwijających umiejętności dydaktyczne”. Nie dość, że w sposób niejasny powiązano liczbę punktów ECTS z liczbą godzin zajęć (20–30 punktów przy co najmniej 15 godzinach zajęć), to jeszcze obowiązujące minimum tych punktów niejednakowo określono w kolejnych punktach tego samego paragrafu nr 4 (jako 20–30 punktów ECTS w punkcie pierwszym a 10–15 punktów w punkcie drugim).

Również pewne sygnały natury ogólnej wysyłane przez Ministerstwo wydają się sprzeczne. Podczas gdy w Rozporządzeniu z dnia 15 czerwca 2012 zaprezentowano wzorcowe opisy efektów kształcenia dla wybranych kierunków jako przykłady dobrej praktyki do naśladowania, a w warunkach konkursu na najlepiej opracowane programy – wykluczono takie, które opierają się na jakimkolwiek opublikowanym wzorcu⁸.

Szczególne trudności w zakresie porozumienia na linii MNiSW – uczelnie dotyczą kierunków, które do tej pory podlegały Ministerstwu Zdrowia i opierały się na Standardach uzgodnionych w tym Ministerstwie, a w nowej sytuacji prawnej znalazły się poza zasięgiem kontroli ministerialnej. Chodzi tu o kierunki takie jak: Fizjoterapia, Ratownictwo medyczne, Dietetyka, Kosmetologia, Technika dentystyczna itp., które mają charakter studiów zawodowych i przygotowują absolwentów bezpośrednio do pracy z pacjentem. W większości krajów Europy wymienione zawody mają charakter regulowany na poziomie krajowym i całkowite uwolnienie programów tych studiów spod kontroli merytorycznej (w tym także dopuszczenie nadmiernej różnorodności w zakresie treści kształcenia) może stanowić niebezpieczny precedens.

W tej sytuacji nie wiadomo, jak odnieść się do już zapowiedzianej nowelizacji ostatniej Ustawy. Z jednej strony można przywitać z uznaniem gotowość skorygowania sformułowań, które okazały się źle funkcjonować w praktyce, z drugiej – utrwała to stan niepewności na uczelniach i nie sprzyja budowaniu zaufania do ustawodawcy.

Problemy związane z wdrażaniem KRK zaobserwowane w obrębie samych uczelni obejmują:

- brak akceptacji dla „narzuconych” przez Ustawę zmian,
- niezrozumienie koncepcji KRK,
- brak czasu (albo chęci) do pracy nad nową wersją programów,
- trudności w konsekwentnym zdefiniowaniu profilu studiów,
- nieporadność w formułowaniu efektów kształcenia dla programów i przedmiotów,
- niewłaściwe stosowanie systemu ECTS,

⁷ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa, Dz.U. 2012 Nr 106, poz. 631.

⁸ Konkurs na milion dla najlepszych programów studiów, aktualności 24 sierpień 2012, <http://www.nauka.gov.pl> [14.02.2013].

- niewystarczające przygotowanie kadry nauczającej w zakresie nowych metod nauczania i ocenia-
nia wyników,
- niezadowalający poziom przygotowania kandydatów na studia,
- powierzchowne i raczej formalne podejście do zapewniania jakości w uczelni.

Jak wynika z badań ankietowych, przeprowadzonych w latach 2008–2009 przez zespół pod kie-
runkiem prof. Tadeusza Wawaka 21% profesorów wypowiedziało się przeciwko wprowadzaniu Krajowych
Ram Kwalifikacji w miejsce Standardów kształcenia dla określonych kierunków studiów, a 55% badanych
było skłonnych poprzeć ich wdrażanie⁹. Choć można domniemywać, że w miarę trwania akcji przybliżają-
cej Ramy Kwalifikacji społeczności akademickiej, w tym także prowadzonej z udziałem Ekspertów Boloń-
skich, akceptacja dla Ram powinna wzrastać, to jednak bezpośrednie kontakty z pracownikami uczelni,
jak również opinie okazjonalnie prezentowane przez nich w prasie i innych mediach – wskazują znaczny
poziom nieufności lub wręcz niechęci w stosunku do tej koncepcji. Osoby dające upust skrajnym emocjom
reprezentują zwykle grupę adiunktów i asystentów, na których w większości uczelni spadł ciężar przygoto-
wywania programów według nowych wytycznych. I właśnie to obciążenie dodatkowymi zadaniami, oce-
niane subiektywnie jako bezcelowe, stanowiło główny argument przeciwko wdrażaniu Ram Kwalifikacji.
Czasem dołączano do tego uzasadnienie bardziej „ideologiczne” o zatracaniu autonomii uczelni lub nawet
niepodległości kraju na rzecz bliżej niezidentyfikowanych instytucji europejskich, ewentualnie konkretnie
wskazywanych „urzędników brukselskich”.

Niestety czas przeznaczony na przybliżanie koncepcji KRK społeczności akademickiej okazał się nie-
wystarczający do ich rzeczywistego zrozumienia. Zapewne złożyło się na to szereg czynników, w tym brak
zaangażowania się decydentów uczelni, którzy rzadko uczestniczyli osobiście w takich spotkaniach (z
wyjątkiem odrębnych spotkań dla rektorów) i często delegowali na szkolenia osoby z administracji uczel-
nianej, które nie były w stanie przekonywująco przekazać nauczycielom akademickim zdobytej wiedzy.
Zdarzało się, że tematyka i sposób takiego szkolenia rozmiękały się z oczekiwaniami odbiorców. Ponadto
cały proces dostosowania się uczelni do nowej sytuacji prawnej zachodził w pośpiechu i w warunkach
dyskomfortu informacyjnego.

Stąd Krajowe Ramy odbierane są raczej jako biurokratyczna mitręga niż szansa na wyróżnienie się
nowatorskim i atrakcyjnym dla studentów programem. Choć trzeba przyznać, że część uczelni zdążyła już
w na bieżący rok przygotować programy dla nieistniejących dotychczas kierunków studiów albo znacząco
zmodyfikować programy już istniejące. Dowodem na to było 67 programów nagrodzonych milionem zło-
tych we wspomnianym już konkursie MNiSW na najlepsze programy studiów.

Koncepcja KRK nie została jeszcze głęboko przyswojona, skoro, obecnie przeważa poczucie „speł-
nionego” obowiązku, ponieważ programy zostały (bo musiały) zapisane w nowym formacie. Rzadko towa-
rzyszy temu świadomość, że w ślad za nowym opisem programu powinna następować zmiana myślenia
o procesie kształcenia i przeniesienie akcentu z tego, jak my (uczelnia, nauczyciele) uczymy na to, czego
oni(studenci) ostatecznie się nauczą oraz że napisanie programu w języku efektów kształcenia, to dopiero
początek a nie koniec zmian.

Osoby bezpośrednio zaangażowane w pisanie nowych programów często nie mają wpływu na spo-
sób realizacji tego programu. Ponadto proces pisanie programów w nowym formacie, wraz z towarzyszącą
im obszerną dokumentacją traktowano jako doraźne zajęcie, odrywające od właściwych zadań nauczyciel
akademickiego i na ogół niedostatecznie wynagrodzone.

Do najpowszechniejszych problemów, jakie dały znać o sobie w trakcie pisanie nowych (albo na
nowo) programów studiów należało określenie profilu studiów w sposób adekwatny do zamierzonych
efektów i planowanych sposobów ich realizacji. W tym względzie również można szukać usprawiedliwie-
nia w wadliwej akcji informacyjnej. Co prawda znowelizowana Ustawa Prawo o Szkolnictwie podaje defi-
nicje profilu (art2 ust. 1 pkt. 18e), ale jest ona skrótowa, oparta o charakterystykę modułu (a nie całego
programu). Ponadto nakładają się na nią różne interpretacje przedstawiane na oficjalnych spotkaniach,
oraz tradycja akademicka, uznająca profil akademicki za bardziej prestiżowy niż profil praktyczny. Wy-
nikiem tego jest totalne zamieszanie, którego krańcowym przykładem może być przypisywanie różnych
profilu do poszczególnych przedmiotów w tym samym programie. Wybór profilu dla kierunku uzasadniany
bywa charakterem uczelni (profil ogólnoakademicki, bo kierunek nauczany na uniwersytecie) a nie celem

⁹ T. Wawak, *Opinie profesorów o problemach szkolnictwa wyższego w Polsce*, [w:] *Jakość Zarządzania w Szkołach Wyż-
szych*, Kraków 2012.

programu i jego charakterem. Zgubiła się przy tym idea, początkowo lansowana przez A. Kraśniewskiego¹⁰, aby oba profile stanowiły wyróżnik pozytywny, czyli przygotowywały studentów albo do konkretnego zawodu, albo do dalszych studiów i pracy naukowej. Obecnie profil ogólnoakademicki ma najczęściej charakter „nijaki”.

Problem ten szczególnie ostro dotyczy wyżej wspomnianych kierunków z obszaru nauk medycznych, które z założenia mają charakter zawodowy (jako że przygotowują do podjęcia określonego zawodu) i z reguły zawierają w swoich programach znaczącą komponentę zajęć praktycznych. Z tego względu zespół opracowujący efekty kształcenia dla całego obszaru nauk medycznych, nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej zdecydował o przygotowaniu tylko jednego wzorca dla profilu praktycznego. Na etapie prac legislacyjnych, profil dla tego obszaru został jednak zapisany w Rozporządzeniu o KRK jako praktyczny/akademicki, co spowodowało dalsze nieporozumienia. Jedne uczelnie wybierają dowolny profil spośród dwóch możliwości, co skutkuje tym, że programy studiów przygotowujące ludzi do tego samego zawodu bywają raz określane jako praktyczne, a innym razem – jako akademickie. Inne uczelnie zapisują profil tak jaki w Rozporządzeniu, czyli tworzą hybrydę nieistniejącą według dotychczasowej ustawy.

Trudności z wyraźnym rozróżnieniem profili zostały już dostrzeżone; przedstawiony do konsultacji społecznej projekt nowelizacji Ustawy O Szkolnictwie Wyższym zmierza do doprecyzowania nie tyle samych profili, co warunków ich prowadzenia. Inna rzecz, że zaproponowane w tej nowelizacji sposoby opisu profili ogólnoakademickiego i praktycznego nawiązują do dawniej obowiązującego zróżnicowania na jednostki mające uprawnienia do kształcenia na profilu ogólnoakademickim, tj. takie które mają uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora oraz jednostki, które muszą się ograniczyć do kształcenia w zakresie profilu praktycznego, co dotyczy jednostek nieposiadających powyższych uprawnień. Przekroczenie bariery profilu przez te jednostki możliwe będzie po uzyskaniu pozytywnej oceny kształcenia wydanej przez Państwową Komisję Akredytacyjną. Z kolei uczelnie/wydziały deklarujące obecnie prowadzenie studiów o profilu praktycznym (z założenia niemal wszystkie kierunki w obszarze nauk medycznych) będą się musiały zmierzyć z powracającym wymogiem realizacji połowy zajęć w formie warsztatów, prowadzonych przez osoby posiadające doświadczenie zawodowe spoza uczelni.

Innym częstym problemem był wybór obszaru nauk, do którego należało przypisać program¹¹ ponieważ nie zawsze uświadamiano sobie, że wybór całego obszaru, a także dobór efektów z różnych obszarów – determinuje wymagania odnośnie minimum kadrowego.

Formułowanie efektów kształcenia dla kierunku przebiegało lepiej niż formułowanie efektów dla poszczególnych modułów/przedmiotów. Można sądzić, że w tym pierwszym przypadku użyteczne okazały się zarówno opisy Efektów dla obszarów zawarte w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, jak i wzorcowe Efekty dla wybranych kierunków. Takie gotowe przykłady dla poszczególnych przedmiotów (sylabusy) nie były powszechnie dostępne, a zasady opisywania efektów kształcenia przy użyciu czasowników akcji i w formie mierzalnej jakoś nie do wszystkich zespołów dotarły. Dlatego też w kartach przedmiotów znajdują się albo dosłownie przeniesione efekty dla kierunku, albo podobnie ogólne sformułowania („student ma wiedzę”, „student zna” itp.) zamiast czasowników sugerujących od razu sposób sprawdzenia efektu (np: „student wymienia...”, „student opisuje...”).

Niepotrzebnie podejmuje się próby przypisania efektów kształcenia ze wszystkich trzech obszarów (tj. wiedzy umiejętności i kompetencji społecznych) oddzielnie do wykładów, ćwiczeń i seminariów. Odzwierciedla to braki w rozumieniu relacji pomiędzy efektami a sposobami ich realizowania.

Występują trudności w zdefiniowaniu efektów kształcenia dla Studiów doktoranckich, które w znacznej mierze wynikają z braku odpowiednich opisów wzorcowych. Szkoda, że w pewnej mierze zapomniane zostały propozycje opracowane na zlecenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego w roku 2009, zawierające m.in. sformułowanie pożądanych efektów kształcenia dla tych studiów¹².

Z efektami kształcenia wiąże się pośrednio problem określania wymogów wstępnych (dla drugiego, trzeciego poziomu studiów albo dla poszczególnych przedmiotów. Wciąż, dominuje opis w postaci

¹⁰ A. Kraśniewski, *Profilowanie studiów związane z wdrażaniem Krajowych Ram Kwalifikacji*, Warszawa 2010.

¹¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych Dz.U. Nr 243.

¹² Reguły kształcenia na studiach doktoranckich. Jerzy Błazejewski, http://www.kształcenie.ksw.edu.pl/sites/default/files/reguly_kształcenia_na_st_doktoranckich.ppt [1.01.2013].

wymogów formalnych (np. „ukończenie studiów na kierunku...”, „zaliczenie ubiegłego roku”, „zaliczenie następujących przedmiotów...”) zamiast określenia oczekiwanych kompetencji kandydata (pożądanych w konkretnej sytuacji efektów dotychczasowego kształcenia). Przyczynia się do tego fakt, że efekty dotyczące niższych poziomów studiów nie były dotychczas opisane i o ich osiągnięciu możemy jedynie domniemywać na podstawie dotychczas obowiązujących dyplomów.

Mimo że punkty zaliczeniowe ECTS wprowadzone zostały do szkół wyższych już na mocy Ustawy z 2005 roku¹³ a w wielu uczelniach funkcjonowały o kilka lat wcześniej, nadal zdarzają się nieprawidłowości w ich stosowaniu.

Przede wszystkim przypisanie wartości punktowej modułom/przedmiotom nie zawsze odzwierciedla rzeczywiste obciążenie pracą studenta. Rzadko zdarza się, aby konsultowano się ze studentami w tej materii. Punkty są często przypisywane „odgórnie” a ich liczby „manipulowane”, w zależności od potrzeby w dół albo w górę. Ta pierwsza sytuacja ma miejsce wtedy, gdy zaplanowane zajęcia przekraczają roczny limit 60 punktów, ta druga, gdy zajęć lub związanych z nimi efektów kształcenia jest za mało, a punkty ECTS muszą sumować się do 30 w semestrze, lub 60 w roku. To ostatnie zjawisko obserwowano ostatnio zwłaszcza w odniesieniu do zajęć na studiach doktoranckich oraz podyplomowych. Tzw. bilans punktów ECTS, podawany w karcie przedmiotów zamiast analizy przewidywanego nakładu pracy studenta przedstawia wtedy próbę uzasadnienia nakazanej liczby punktów. W ten sposób zgubiona zostaje rola punktów ECTS w zabezpieczeniu równomiernego obciążenia studentów w ramach kolejnych semestrów i lat studiów, a także ochronie przed nieproporcjonalnie dużym wysiłkiem związanym z całością studiów. Niestety sztywna liczba punktów ECTS, jednakowa dla każdego kierunku studiów, czasami nie odpowiada znacznym różnicom w obciążeniu studentów, wynikającym np. z regulacji zewnętrznych. Tak jest w przypadku kierunków Pielęgniarstwo oraz Położnictwo, dla których Dyrektywa Europejska 2005/36¹⁴ wyznacza po minimum 4720 godzin dla pierwszego poziomu studiów, co musi skutkować podwojeniem liczby godzin pracy studenta przypadających na jeden punkt ECTS tj. inflacją wartości punktów.

Nie zawsze przestrzegana jest zasada, że punkty mogą zostać przyznane za moduł (przedmiot) tylko po sprawdzeniu osiągnięcia efektów związanych z tym przedmiotem i nie mogą wynikać z samej obecności na zajęciach. To jest częsty problem w sytuacjach, gdy punkty przypisano oddzielnie do wykładów i oddzielnie do innych form zajęć w ramach tego samego przedmiotu. Mylnie interpretuje się przy tym określenie „po ocenie osiągnięcia efektów” jako konieczność wystawienia stopnia w odniesieniu do każdego przedmiotu, a czasem także oddzielnie w odniesieniu do wykładów i ćwiczeń – lub w skrajnych przypadkach nawet w odniesieniu do poszczególnych efektów kształcenia. Wynika to z wieloznaczności polskiego terminu „ocenianie”, który oznacza zarówno ewaluację – sprawdzian, (które są wymagane), jak i wycenę w postaci stopnia (która nie zawsze jest konieczna).

System punktów ECTS najczęściej stosowany jest jako system przenoszenia (transferu) punktów z innych uczelni (zwłaszcza zagranicznych). Rzadziej funkcjonuje jako system akumulacji punktów ECTS w macierzystej uczelni, znajdujący odbicie w Regulaminie Studiów: jako minimum punktów koniecznych do zaliczenia semestru, roku, oraz jako prawo studenta do zachowania przypisanych już punktów w przypadku powtarzania przez niego roku lub przerwy w studiach.

Duże problemy towarzyszą wysiłkom zmierzającym do wyrażania w punktach ECTS proporcji efektów kształcenia pochodzących z różnych obszarów nauki albo proporcji zajęć praktycznych i teoretycznych. W pierwszym przypadku mamy często do czynienia z efektami powtarzającymi się w formie tych samych lub bardzo podobnych sformułowań w wielu obszarach. W drugim przypadku nie wiadomo, na ile realny staje się obraz uprządkowania studiów otrzymamy przy uwzględnieniu w punktacji ECTS prócz zajęć kontaktowych (z nauczycielem) także pracy domowej studenta. Nie zawsze łatwo jest również sprostać wymogowi, aby 30% punktów ECTS obejmowały zajęcia do wyboru. Szczególnie trudno jest temu sprostać na studiach opartych o obszerny kanon treści (jak wspomniane już studia z obszaru nauk medycznych).

Kolejny problem, który ujawnił się podczas definiowania efektów kształcenia dotyczy sposobów ich realizacji oraz sprawdzania poziomu ich osiągnięcia. Dobór odpowiednich form dydaktycznych oraz adekwatnych sposobów oceniania postępu studentów stanowi poważne wyzwanie dla większości nauczycieli akademickich. Wynika to zarówno z tego, że nie zawsze mają wystarczające przygotowanie pedagogiczne do roli nauczyciela akademickiego jak również z tego, że koncepcja Ram Kwalifikacji wymaga zupełnie

¹³ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o Szkolnictwie Wyższym (Dz.U. Nr 164 poz. 1365 z późn. zm.).

¹⁴ Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 6 September 2005 on the mutual recognition of professional qualifications. Eur-Lex. official Journal of the European Union. L. 255 v. 48. 30 Sept. 2005.

nowego podejścia do tej roli. Największa trudność związana jest z realizacją i oceną efektów z zakresu kompetencji społecznych, którym przeważnie nie uda się przyporządkować odrębnych zajęć w programie studiów, i które trzeba będzie wbudować w różne moduły/przedmioty. Wydaje się, że w tym zakresie przed nauczycielami jest jeszcze wiele pracy, która w pierwszym rzędzie wymagać będzie pogłębienia i uaktualnienia wiedzy na temat form dydaktycznych nakierowanych na studenta (Student Centered Learning – SCL) oraz standaryzowanych metod oceniania odnoszących się nie tylko do wiedzy, ale również umiejętności i zachowań studentów. Z koncepcją KRK wiąże się również potrzeba określenia minimalnego (ale jeszcze zadowalającego) poziomu osiągnięcia tych efektów, co winno znaleźć wyraz w zdefiniowanych z góry kryteriach oceniania.

W tej kwestii nauczyciele akademicki sygnalizują następny problem tj. zróżnicowany i coraz częściej niezadowalający poziom kandydatów na studia. Stan ten wynika między innymi ze znacznie poszerzonej dostępności do studiów i stwarza dylemat, co do określenia poziomu wymagań zarysowanych w efektach kształcenia, które winny być osiągnięte przez wszystkich studentów uzyskujących dyplom. Rodzi to napięcia pomiędzy społeczną otwartością systemu edukacji wyższej a obowiązkiem zagwarantowania jego jakości. Być może sprzeczność tą uda się rozwiązać poprzez realne zróżnicowane profile programów. Wspomniana już Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku wprowadzając Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego kładzie większy niż dotychczas nacisk na zapewnianie jakości kształcenia i to zarówno w odniesieniu do jego zewnętrznych, jak i wewnętrznych systemów. Sposób realizacji zewnętrznej kontroli jakości przez Polską Komisję Akredytacyjną oraz tzw. komisje środowiskowe podlega modyfikacji związanej z przesunięciem ciężaru oceniania z oceny programu(ów) na ocenę instytucji (uczelni, wydziału). Jednak w obu typach oceny przedmiotem zainteresowania Komisji są wewnętrzne systemy zapewniania jakości.

Chociaż można przyjąć, że formalnie wszystkie uczelnie w ostatnich latach utworzyły struktury wewnętrznego systemu zapewniania jakości, to w praktyce ich działanie nie zawsze jest satysfakcjonujące. Pierwszym powodem tego jest niski stopień uświadomienia członków społeczności akademickiej co do zadań i działań (a czasem nawet samego istnienia) tych struktur, co skutkuje brakiem poczucia współodpowiedzialności za jakość procesu nauczania. Innym powszechnym problemem jest sprowadzanie roli wewnętrznych systemów zapewniania jakości niemal wyłącznie do organizowania okresowej oceny kształcenia w formie ankiet studenckich. Aczkolwiek zbieranie informacji zwrotnej od studentów pozostanie podstawowym elementem w ocenie jakości kształcenia, to niewątpliwie dopracowania wymagają same kwestionariusze ankiet, z rozróżnieniem ankiet oceniających program zajęć, od ankiet oceniających nauczyciela (sposób przeprowadzania zajęć), ankiet podsumowujących ogólną satysfakcję ze studiowania od ankiet oceniających osiągnięte efekty kształcenia. Często brakuje głębszej refleksji na temat ubocznych czynników, które mogą wypaczać wyniki ankiet (negatywna selekcja respondentów, wymagania nauczyciela, charakter i trudność przedmiotu, liczebność grupy na zajęciach itp.). Wiele do życzenia pozostawia sposób wykorzystania wyników ankiet, które albo bywają używane do statystycznego porównania ze sobą zajęć, nauczycieli i jednostek organizacyjnych uczelni, albo do podejmowania decyzji personalnych odnośnie dalszej kariery poszczególnych nauczycieli. Na ogół brakuje konstruktywnych działań podejmowanych w ślad za niedociągnięciami wykazanymi przez studentów, obejmujących konsultacje z ekspertami od edukacji.

Aktualna ustawa nakłada ponadto na uczelnie obowiązek śledzenia losów absolwentów pod kątem ich zatrudnialności i chociaż w przyszłości ciężar zbierania takich informacji przejmie Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, uczelnie będą musiały zinterpretować ich wyniki i wyciągnąć wnioski dające się przełożyć na koncepcję i konstrukcję programów. I wreszcie bardzo powoli wewnętrzne systemy zapewniania jakości podejmują zadania takie jak: coroczne monitorowanie skuteczności programów i bieżącą ich korektę, a także doskonalenie sposobów sprawdzania postępu studentów pod kątem osiągania wszystkich efektów kształcenia, włączając w to ocenę prac dyplomowych i ocenę praktyk.

Funkcjonowanie wewnętrzne system zapewniania jakości stanowi kluczowy element oceny instytucjonalnej przeprowadzanej przez PKA. I ta płaszczyzna styku pomiędzy uczelniami a zewnętrznym organem kontroli jakości także stanowi pewne źródło niepokoju.

Mimo wskazania zasad takiej oceny zarówno w odpowiednim Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011¹⁵, jak i Uchwale Prezydium PKA¹⁶ – cel oceny instytucjonal-

¹⁵ Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej, Dz.U. Nr 207 poz. 1232.

¹⁶ Uchwała Nr 968/2011 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej w dniu 24 listopada 2011 w sprawie zasad przeprowadzania wizytacji przy dokonywaniu oceny instytucjonalnej.

nej pozostaje dla uczelni nie dość jasny. Jego zrozumieniu nie sprzyjało to, że wizytacje ukierunkowane na ocenę „procesu określania, uzyskiwania i weryfikacji efektów kształcenia”: rozpoczęły się w okresie, gdy uczelnie jeszcze nie miały opracowanych efektów kształcenia zgodnych z założeniami KRK. Wzajemnemu zbliżeniu stanowisk nie sprzyjał też format wymaganych na początku kwestionariuszy, które pod wpływem krytyki użytkowników zostały zmodyfikowane. I wreszcie największym problemem w kontaktach pomiędzy PKA a uczelniami są wciąż niewystarczająco przejrzyste kryteria oceny i zbyt duża jej zależność od składu osobowego, oceniającego zespołu.

PKA kontynuuje również ocenę programową, ale chociaż uczelnie zdążyły się już oswoić z taką oceną, nauczyły korzystać z uzyskanej informacji zwrotnej (a nawet wypracować odpowiednie strategie „przeżycia”), to w kontekście KRK procedura oceny uległa zmianie. Sprawdzanie literalnej zgodności ze Standardami zastępuje ocena koncepcji programu, jego zgodności z Ramami, a przede wszystkim szukanie dowodów na realizację założonych efektów. Ponieważ kryteria takiej oceny stały się mniej wymierne, można domniemywać, że stanowi większe wyzwanie także dla osób oceniających.

Na pewno problemem pozostaje konieczności stosowania w okresie przejściowym odmiennej miary, właściwej dla starych i nowych programów.

Pozostaje się zastanowić, jakie działania mogą się pojawić na uczelniach w wyniku wdrożenia KRK. Wydaje się, że można je widzieć zarówno w bliższej, jak i dalszej perspektywie.

Najbliższą konsekwencją oficjalnego przyjęcia Polskich Ram kwalifikacji (obejmujących również Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego), co nastąpi w połowie roku 2013, będzie obowiązek podawania na wszystkich świadectwach i dyplomach odniesienia do poziomu tych Ram. W ślad za tym można spodziewać się modyfikacji obecnie obowiązującego wzorca Suplementu do Dyplomu, w którym nauczane treści winny zostać zastąpione przez osiągnięte efekty kształcenia.

W ciągu następnego roku lub dwóch lat można oczekiwać inicjatyw zmierzających do korekty przygotowanych programów, a zwłaszcza redefiniowania efektów kształcenia dla modułów i przedmiotów. Z cytowanego już Rozporządzenia MNiSW w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie wynika obowiązek corocznego przedstawiania przez kierownika jednostki organizacyjnej uczelni sprawozdania z oceny efektów kształcenia w ramach realizowanych przez jednostkę programów studiów (§ 11). Ocena ta winna brać pod uwagę „wszystkie formy weryfikowania efektów kształcenia „w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych oraz oceny dokonywane przez studentów”. Można sądzić, że potrzeba sprostania tym wymaganiom spowoduje intensyfikację działań zmierzających do podnoszenia kwalifikacji dydaktycznych kadry. Działania takie mogą mieć charakter obowiązkowych szkoleń dla nowoprzyjętych pracowników lub seminariów doskonalących, ukierunkowanych na przybliżanie nowych metod pracy ze studentami i różnych sposobów ich oceniania pracownikom doświadczonym. Tego typu szkolenia i spotkania są przyjęte w wielu uczelniach świata, przy czym udział w nich nierzadko warunkuje dalsze etapy kariery akademickiej. Niewykluczone, że jak sugeruje T. Wawak pojawi się także potrzeba szkolenia menedżerów do spraw jakości szkoły wyższej.

Najbliższy okres będzie wykorzystany do weryfikacji zasadności przypisywania punktów ECTS poszczególnym komponentom programu, przy wykorzystaniu informacji zwrotnej od studentów. Winno temu towarzyszyć wyraźniejsze powiązanie tych punktów z osiągnięciem założonych efektów kursu (modułu).

Przyjdzie też czas na głębsze rozpoznanie potrzeb rynku pracy i identyfikację nisz edukacyjnych, w których można ulokować nowe, atrakcyjne, programy.

Zapewne pojawi się też konieczność dostosowania treści i organizacji programów kształcenia do nowej wersji „Ustawy o zmianie ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym oraz niektórych innych ustaw”, której projekt został przedstawiony do konsultacji¹⁷. Wśród celów przyświecających zamierzonej nowej regulacji wymienione zostały:

- ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym w ramach uczenia się przez całe życie,
- dostosowanie funkcjonowania uczelni do skutków niżu demograficznego.

¹⁷ Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, 28 listopada 2012, [http://www.bip.gov.pl/20121128/za%C5%82o%C5%9Bzenia_do_zmiany_ustawy_-_Prawo_o_szkolnictwie_wy%C5%9Bszym\[1\].pdf](http://www.bip.gov.pl/20121128/za%C5%82o%C5%9Bzenia_do_zmiany_ustawy_-_Prawo_o_szkolnictwie_wy%C5%9Bszym[1].pdf) [28.01.2013].

Oba te cele wpisują się w Europejską Strategię Rozwoju Szkolnictwa Wyższego do roku 2020¹⁸ i¹⁹, która zakłada zwiększenie do 40% liczby osób w wieku 30–34 lata posiadających wyższe wykształcenie, wzrost do 15% liczby osób starszych (40–65) podejmujących studia, oraz poszerzenie oferty edukacyjnej z uwzględnieniem zapotrzebowania na rynku pracy. Podstawowym narzędziem realizacji tych zamierzeń mają być Ramy Kwalifikacji dla Uczenia się przez Całe Życie (*Qualifications Frameworks for Life Long Learning*)²⁰ które umożliwią rozpoznanie kwalifikacji na rynku pracy (krajowym i zagranicznym) oraz ułatwią ponowne wejście do systemu szkolnictwa wyższego osób, które przerwały kształcenie przed laty.

Realizacja powyższych zadań będzie oznaczała dla uczelni:

- konieczność nawiązania ściślejszej współpracy z partnerami z potencjalnego rynku pracy (przemysłem, samorządami, administracją państwową a także instytucjami badawczymi) w celu lepszego dostosowania oferty edukacyjnej do oczekiwań pracodawców i potrzeb społeczeństwa obywatelskiego; przede wszystkim przez wygenerowanie pożądanych przez nich efektów kształcenia. Dodatkową szansą na tworzenie programów oczekiwanych na rynku pracy ma być propozycja zawarta we wspomnianym projekcie nowelizacji Ustawy „umożliwienia prowadzenia wspólnych studiów interdyscyplinarnych nie tylko przez podstawowe jednostki organizacyjne tej samej uczelni, ale też jednostki różnych uczelni publicznych i odrębnie – niepublicznych”;
- możliwą (i wskazaną w projekcie znowelizowanej ustawy) specjalizację uczelni na uczelnie badawcze i uczelnie zawodowe, z czym wiązać się ma wyraźne zróżnicowanie charakteru oferowanych programów i sposobów ich realizacji (z naciskiem na wdrażanie studentów do pracy naukowej w przypadku tych pierwszych oraz na umiejętności praktyczne – w tych drugich);
- otwarcie się na „nietypowych” studentów, tj. osoby w różnym wieku podejmujące przerwane studia lub decydujące się na rozpoczęcie studiów po latach pracy. Poszerzenie dostępu do wyższej edukacji nie tylko młodym absolwentom szkół średnich ma umożliwić ludziom dojrzałym uzupełnienie lub zmianę kwalifikacji a tym samym zwiększyć szanse na znalezienie zatrudnienia. Prognozy zarysowane w Strategii Europa 2020 przewidują bowiem kurczenie się liczby miejsc pracy przy równoczesnym wzroście zapotrzebowania na pracowników wysoko kwalifikowanych. Zakłada się, że ogólny wzrost poziomu wykształcenia społeczeństwa powinien się przełożyć na poprawę jego sytuacji ekonomicznej. Równie ważne jest także kształcenie się dla potrzeb własnego rozwoju, czy zmiany statusu życiowego. Możliwość ponownego lub odroczonego w czasie wejścia na studia może mieć szczególne znaczenie dla grup zaniedbanych w sensie edukacyjnym: np. imigrantów, czy emerytów. Dla uczelni natomiast „nietypowi „ studenci stawiać mogą dodatkowe źródło dochodu, albo nawet warunek dalszego istnienia w sytuacji zbliżającego się niżu demograficznego;
- przechodzenie na bardziej elastyczne formy kształcenia, co może oznaczać:
 - odchodzenie od programów wspólnych dla wszystkich studentów na rzecz mniej lub bardziej zindywidualizowanych ścieżek kształcenia,
 - oferowanie programów o charakterze „krótkich cykli”, które mogłyby ewentualnie wypełnić puste obecnie miejsce na piątym poziomie KRK²¹,
 - modyfikowanie form organizacyjnych studiów: studia w trybie wieczorowym, weekendowym, ze skróconym dziennym wymiarem zajęć lub studia „na odległość”,
 - organizowanie procesu nauczania częściowo w miejscu pracy i z wykorzystaniem elementów wykonywanej pracy, co wiązałoby się z tworzeniem pomostów pomiędzy uczelniami a instytucjami kształcenia zawodowego.

Istotnym warunkiem wchodzenia osób „z zewnątrz” w system kształcenia na poziomie wyższym będzie uznawanie kompetencji dotychczas przez nie nabytych. Możliwość uznawanie poprzednich osią-

¹⁸ Modernizacja szkolnictwa wyższego, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0030_pl.htm.

¹⁹ Konkluzje rady w sprawie roli kształcenia i szkolenia realizacji strategii Europa 2020, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 70/01C 4.3.2011 (wersja polska).

²⁰ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej. C 111/1.

²¹ Perspektywa uczenia się przez całe życie. Projekt z dnia 4.02.2011, przygotowany przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, BiP MEN.

gnięć (RPL – Recognition of Prior Learning) jest od samego początku wbudowana w koncepcję Ram Kwalifikacji i opiera się na zdefiniowaniu efektów kształcenia na określonym poziomie. Zasadnicza trudność we wdrażaniu tej koncepcji dotyczy opracowania przejrzystych kryteriów weryfikacji i przenoszenia do systemu kształcenia wyższego – efektów kształcenia zdobytych w sposób pozaformalny (na kursach i szkoleniach poza uczelniami wyższymi) i nieformalny (poza instytucjami kształcącymi jako zamierzone lub niezamierzone działanie własne oraz doświadczenie). Ogólne wytyczne dla takiej weryfikacji znalazły się w dokumencie Komisji Europejskiej pt. „Europejskie wskazówki dla walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego”²² Chociaż w procesie tym uczestniczyć będą różne instytucje szkolące, bądź oceniające pracowników (organizacje zawodowe, organizacje pracodawców, organizacje młodzieżowe), to w zakresie kwalifikacji obejmujących poziomy KRK 6–8, kluczowa rola przypadając będzie uczelniom.

Proponowana procedura walidacji wiedzy, umiejętności i szerszych kompetencji osoby zainteresowanej w podjęciu walidacji obejmować będzie kilka etapów, w tym identyfikację określonych efektów, pomoc w ich udokumentowaniu, ewentualne sprawdzenie w odniesieniu do standardów opisanych w Ramach Kwalifikacji i wreszcie ewentualną certyfikację, czyli potwierdzenie osiągnięć w postaci punktów zaliczeniowych (znanych już na uczelniach punktów ECTS, lub punktów opracowanych dla szkolenia zawodowego ECVET²³), albo odpowiedniego świadectwa (dyplomu).

W ramach tworzenia systemu walidacji niezbędne będzie określenie uprawnionych do tego instytucji (czy wszystkie uczelnie, czy też tylko te, które spełnią dodatkowe kryteria, np. posiadają prawo przeprowadzania przewodu habilitacyjnego na danym kierunku), a także szkolenie osób przeprowadzających walidację. Zapewne przyda się nabywane obecnie doświadczenie w doborze właściwych metod oceniania dla różnych rodzajów efektów kształcenia czy w przypisywaniu im określonej wartości w punktach ECTS. Wdrożenie tych procedur będzie stanowiło wyzwanie dla uczelni nie tylko ze względu na ich czasochłonność, ale przede wszystkim z powodu konieczności zorganizowania wyspecjalizowanych zespołów dla ich przeprowadzania. Trzeba się też będzie liczyć z kosztami procesu, których nie będzie można w całości przerzucić na osoby starające się o walidację. Niewykluczone, że sama możliwość przyznania dyplomu lub zaliczenia części zajęć na studiach na podstawie takiej procedury może napotkać na opór środowiska akademickiego i niezbędne będą działania przełamujące tradycyjny sposób myślenia o studiach i tendencje do izolowania się środowiska akademickiego od środowisk zawodowych. Można mieć nadzieję, że zainicjowane w roku 2013 Seminaria bolońskie, obejmujące m.in. zagadnienie wbudowywania uczenia się przez całe życie w strategię i misję uczelni przyczynią się do przygotowania gruntu pod nowe rozwiązania.

Wdrożenie elastycznej struktury programów (do czego do pewnego stopnia przygotowuje nas struktura modułowa programów), winno sprzyjać intensyfikacji wymiany studenckiej, która stanowi jeden z celów strategicznych szkolnictwa wyższego w Europie. Zwiększenie w ciągu najbliższej dekady liczby studentów mobilnych (wyjeżdżających i przyjeżdżających z innych krajów) do pożądaných 20%, znacząco wpłynie na samą organizację toku studiów. Uczelnie będą musiały podjąć wysiłek na rzecz uatrakcyjnienia swojej oferty edukacyjnej na tyle, aby przyciągnąć studentów z zagranicy w liczbie pozwalającej na zbilansowanie mobilności w obu kierunkach tj. od i do uczelni.

Ponieważ przygotowywanie nowych programów, przyjmowanie studentów z zagranicy, a zwłaszcza wdrożenie w praktyce kształcenia osób o różnym doświadczeniu życiowym i zawodowym – stanie się poważnym wyzwaniem dla pracowników uczelni, konieczne będą systemy wsparcia dla nich, polegające na uznaniu tej pracy do celów osobistego awansu i systemu gratyfikacji finansowych.

Funkcjonowanie uczelni w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, przy malejącej liczbie młodych kandydatów, będzie stawiać coraz większe wymagania odnośnie jakości oferowanego kształcenia. Trzeba się będzie zmierzyć nie tylko z oceną wystawioną przez krajowe i/lub zagraniczne Komisje Akredytacyjne, ale także odnaleźć swoje miejsce w wieloparametrowym rankingu uczelni przygotowywanym przez Komisję Europejską.²⁴

W dalszej perspektywie Krajowe Ramy Kwalifikacji dają uczelniom szansę na wyróżnienie się od innych oryginalnością i innowacyjnością programów oraz szeroko rozumianą jakością kształcenia.

²² European Guidelines for validation formal and informal learning. Cedefop. Luxembourg Office for Official Publications of the European Communities, 2009.

²³ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 155/11.

²⁴ U-multirank: a multidimensional global university ranking, <http://www.u-multirank.eu> [4.03.2013].

Rozdział 7

Procedury opiniowania kierunkowych efektów kształcenia przez studentów

Tadeusz Grabiński, Anna Merklinger-Gruchała

Wprowadzenie

Jednym z wymogów wdrożenia nowych programów kształcenia jest zasięganie opinii interesariuszy (studentów i pracodawców) na temat przydatności i poprawności kierunkowych efektów kształcenia założonych w programie studiów. Poniżej przedstawia się metody i narzędzia pozyskiwania opinii studenckich oraz generowanie na ich podstawie macierzy danych, stanowiących podstawę przeprowadzania analiz. Rozważania dotyczą opinii studenckich zebranych na wybranym kierunku i poziomie studiów (Zarządzanie, studia licencjackie). Ankietyzacja miała charakter pilotażowy i ukierunkowana była na weryfikację procedur pozyskiwania danych oraz identyfikację zagrożeń w zakresie rzetelności i wiarygodności uzyskiwanych opinii.

Techniki pozyskiwania opinii

Opinie studentów były udzielane na formularzu papierowym wykorzystywanym do przeprowadzania egzaminów i testów. Pojawiły się tu pierwsze dwa problemy o charakterze technicznym. Pierwszy związany był z procedurą przeniesienia informacji z dokumentu papierowego do postaci cyfrowej. System egzaminacyjny z założenia jest jawny i zawsze musi zawierać informacje osobowe (nazwisko lub numer indeksu) oraz numer zestawu egzaminacyjnego. Natomiast system opiniowania efektów ma charakter anonimowy i tych elementów nie może zawierać. Konieczna była więc albo modyfikacja oprogramowania albo uzupełnianie formularzy ankietowych o losowe numery indeksów i zestawów egzaminacyjnych. Z uwagi na niewielką liczbę ankiet wybrano drugie rozwiązanie jako łatwiejsze w realizacji. Docelowo należy jednak dążyć do zastąpienia „papierowego” systemu ankietowania studentów systemem opartym wyłącznie na technologiach informatycznych z wykorzystaniem Internetu, smsów lub/i uczelnianych laboratoriów komputerowych.

Drugi problem techniczny związany był z pojemnością informacyjną formularza ankietowego. Można na nim zapisać odpowiedzi na 120 pytań, w których wyróżniono po 5 możliwych wariantów odpowiedzi oznaczonych symbolami A-E lub ich kombinacji przeznaczonych dla pytań wielokrotnego wyboru. Pojemność 120 symboli w standardowym teście jest całkowicie wystarczająca, a nawet nadmiarowa.

Tymczasem liczba kierunkowych efektów kształcenia zazwyczaj zawiera się w granicach 50–70 (w przypadku kierunków medycznych liczba efektów jest trzykrotnie większa i przekracza 150). Poza tym w każdej ankiecie należy uwzględnić kilka pytań metryczkowych i kontrolnych. W omawianym przypadku pełna liczba efektów kształcenia na kierunku Zarządzanie wynosiła 66, natomiast liczba pytań metryczkowych – 6, co łącznie zajmowało 72 pozycje formularza. Pozwalało to więc sformułować do każdego efektu tylko jedno pytanie.

Konsekwencją tego są dwa możliwe rozwiązania:

- opiniowanie każdego kierunkowego efektu kształcenia z wykorzystaniem tylko jednego pytania,
- selekcja opiniowanych efektów kształcenia w sytuacji, kiedy chcemy uzyskać o tych efektach więcej niż jedną opinię.

W omawianym przypadku wybrano arbitralnie pierwsze rozwiązanie, ale w dalszych badaniach warto podjąć próbę oceny porównawczej przydatności obydwóch wymienionych rozwiązań.

Organizacja i przebieg badań

Badanie opinii studentów dotyczących kierunkowych efektów kształcenia przeprowadzono na Wydziale Zarządzania KA AFM w okresie VI–VII 2012, równoległe na czterech kierunkach:

- Zarządzanie (Zarz),
- Finanse i Rachunkowość (FiR),
- Gospodarka Przestrzenna (GP),
- Informatyka i Ekonometria (IiE).

Ankiety przeprowadzono metodą tradycyjną z wykorzystaniem formularza papierowego wypełnianego w ramach ostatnich zajęć kursowych na wybranym wykładzie, pod kontrolą pracownika dziekanatu, w porozumieniu z wykładowcą. Ankietyzacją objęto tylko studentów I i II roku, zarówno na studiach stacjonarnych jak i niestacjonarnych. Dla studentów III roku (będących na 6 semestrze) przewidziano w tym samym czasie i w tej samej procedurze retrospektywną ankietę ewaluacyjną, odnoszącą się do całego 6-semesteralnego okresu studiów.

Łącznie zebrano ponad 400 ankiet (tab. 1) odzwierciedlających w przybliżeniu wielkości poszczególnych kierunków przy wynikowej frekwencji 30–40%. Niska frekwencja wynikała z braku obowiązku uczęszczania na wykłady. Niewątpliwie lepszym rozwiązaniem byłaby ankietyzacja na ćwiczeniach, ale powodowałoby to 2–3-krotne zwiększenie czasu pracy pracowników dziekanatu nadzorujących badania. Ponadto ankietyzację przeprowadzano nie na początku wykładu, lecz pod jego koniec (zazwyczaj taki warunek dyktował wykładowca), co również miało negatywny wpływ na liczbę zebranych opinii.

Tab. 1. Liczba pytań, ankiet oraz informacji według kierunków studiów

Efekt	Zarz – lic	Zarz – mgr	FiR – lic	GP – lic	IiE – lic
W – wiedza	21	22	20	34	17
U – umiejętności	28	18	15	21	18
K – kompetencje	17	10	12	7	8
WUK – ogółem	66	50	47	62	43
Metryczka	6	6	6	6	6
Liczba pytań	72	56	53	68	49
Liczba ankiet	145	91	75	96	22
Liczba danych	10440	5096	3975	6528	1078

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z informacji podanych w tab. 1, najwięcej opinii zebrano na kierunku *Zarządzanie studiami licencjackie* a najmniej na kierunku *Informatyka i Ekonometria*. W tym ostatnim przypadku uzyskanie miarodajnych opinii jest bardzo problematyczne. Nieco lepiej jest na kierunku *Finanse i Rachunkowość*. Na pozostałych kierunkach można podjąć analizę zebranych opinii i liczyć na uzyskanie reprezentatywnych wyników¹.

Narzędziami ankietyzacji, poza papierowym formularzem, były trzy teksty wyświetlane studentom przed wypełnieniem ankiet:

- jednakowa dla każdego kierunku instrukcja składająca się z 8 punktów (tab. 2),
- jednakowa dla każdego kierunku lista 6 pytań metryczkowych (tab. 3),
- właściwy dla danego kierunku wykaz efektów kształcenia.

¹ Z uwagi na ograniczone ramy niniejszej pracy, poniżej zostaną przytoczone rezultaty analizy tylko dla najbardziej kompletnego zbioru ankiet, to znaczy dla kierunku Zarządzanie – studia licencjackie, gdzie uzyskano opinie od 145 studentów.

Jak wynika z podanych informacji, studentów poproszono o odpowiedź tylko na jedno pytanie: *w jakim stopniu wyszczególnione efekty kształcenia mogą być przydatne w pracy zawodowej*. Przyjęto tu „szkolną” skalę odpowiedzi:

A=5 – bardzo duży, B=4 – duży, C=3 – średni, D=2 – mały, E=1 – brak.

Studentom zwrócono uwagę na możliwość niewypełniania danej pozycji w przypadku braku wyrobionej opinii na temat przydatności konkretnego efektu. Ponadto wskazano na możliwość dołączania uwag opisowych. Z tej ostatniej opcji praktycznie nikt nie skorzystał natomiast braki odpowiedzi (pozycje niewypełnione) zdarzały się często – łącznie stanowiły one 25% całkowitej, możliwej do uzyskania liczby informacji.

Tab. 2. Procedura opiniowania kierunkowych efektów kształcenia

1	W semestrze letnim 2011/2012 wprowadza się ankietowe opiniowanie kierunkowych efektów kształcenia. Kierunkowe efekty kształcenia podzielone są na 3 kategorie W – wiedza, U – umiejętności oraz K – kompetencje społeczne. Mają one postać zdań opisujących, czego student w czasie studiów powinien się dowiedzieć, jakie zdobyć umiejętności oraz jakimi kompetencjami się cechować.
2	Ankieta pozwala spełnić ustawowy wymóg zaopiniowania kierunkowych efektów kształcenia przez studentów jako interesariuszy. Uzyskane wyniki pozwolą na udoskonalenie programów studiów.
3	Ankiety wypełniane są na rozdany formularz, zawierającym instrukcje wypełniania.
4	W kolumnach wyświetlonej tabeli zawarte są następujące informacje: – numery wierszy w formularzu, w których należy zamieścić opinie n/t kolejnych efektów – opis efektu kształcenia
5	Podstawowym zadaniem ankiety jest ocena, w jakim stopniu poszczególne kierunkowe efekty kształcenia, spełniają oczekiwania pod względem ich PRZYDATNOŚCI W PRACY ZAWODOWEJ
6	Skala ocen: efekt jest przydatny w stopniu: [A] – bardzo dużym [B] – dużym [C] – średnim [D] – małym [E] – w ogóle nie są przydatne [puste] – BRAK OPINII (prosimy stosować tę opcję, jeżeli nie mamy przekonania o słuszności swojej opinii) !!!
7	Poza pytaniami o efekty kształcenia, na końcu ankiety znajduje się 7 pytań metryczkowych.
8	Na odwrocie formularza można sformułować inne uwagi opisowe.

Źródło: uchwała Rady Wydziału Zarządzania KAAFM.

Tab. 3. Treść i warianty pytań metryczkowych

Nr	Prosimy podać swoją:
67	M1 – średnią ze studiów: A>4,5 B<4,0-4,5> C<3,5-4,0> D<3,0-3,5> E<3,0
68	M2 – grupę wiekową: A>40 lat, B<35-40>, C<30-35>, D<25-30>, E<25 lat
69	M3 – staż pracy zawodowej: A>15 lat, B<10-15>, C<5-10>, D<0-5>, E – nie pracuje
70	M4 – kierunek studiów: A – Zarz. I st., B – Zarz. II st., C-FiR, D-GP, E-liE
71	M5 – tryb studiów: A – stacjonarne, B – niestacjonarne
72	M6 – rok studiów: A-I, B-II, C-III

Źródło: uchwała Rady Wydziału Zarządzania KAAFM.

Struktura zbioru danych

Po zeskanowaniu zebranych formularzy uzyskano pliki w formacie csv, zawierające w kolejnych wierszach informacje określone w formularzu. Każdy plik zawierał także identyfikator grupy studenckiej, w ramach której wypełniano ankiety. Identyfikator ten pełnił funkcję kontrolną poprawności wprowadzania danych. Mógł bowiem przyjąć cztery możliwe wartości: Z1S, Z1N, Z2S, Z2N. Pierwszy symbol (Z) oznacza kierunek studiów (*Zarządzanie – studia licencjackie*), drugi symbol – rok studiów (1 lub 2) natomiast trzeci symbol – tryb studiów (S – stacjonarne, N – niestacjonarne).

Po scaleniu plików źródłowych uzyskano wyjściową macierz danych w formacie xls w postaci przedstawionej w tab.4. Macierz ta ma 145 wierszy (ankiet) oraz $(66+6+2)=74$ kolumny, w których zawarte są symbole [A–E] oznaczające wybrane warianty odpowiedzi względnie są to puste komórki (przy braku odpowiedzi). W pierwszej kolumnie podany jest numer kolejny ankiety (Nr_k), natomiast w ostatniej kolumnie – identyfikatory grup studenckich (G), w których przeprowadzano ankietyzację.

Tab. 4. Struktura wynikowego zbioru informacji

Efekt	W – Wiedza			U – Umiejętności			K – Kompetencje			M – Metryczka			Grupa
Nr kol	1	...	21	22	...	49	50	...	66	67	...	72	73
Nrk	W1	...	W21	U1	...	U28	K1	...	K17	M1	...	M6	G
1	A	...	B	B	...	C		...	A	B	...	A	Z1S
2	B	...	B	B	...	A	D	...		C	...	A	Z1N
...
...
144	A	...	C	A	...	A		...	C	D	...	D	Z2N
145	C	...	D	A	...	C	E	...	E	A	...	B	Z2N

Źródło: opracowanie własne.

Definicje cech dodatkowych (pochodnych)

Punktem wyjścia analizy było wygenerowanie dla każdej ankiety (wiersza) informacji dodatkowych zamieszczonych w kolejnych kolumnach macierzy danych. Były to następujące parametry (symbol WUK oznacza tu ogólną liczbę kierunkowych efektów kształcenia WUK=66):

D1 – liczba podanych przez ankietowanego opinii na temat wszystkich efektów kształcenia

D2 – liczba braków opinii efektów kształcenia (pustych komórek) $D2=WUK - D1$

D3 – stopień kompletności opinii $[D3= D1/WUK*100]$

D4 – udział braków opinii $[D4= 100-D3 = D2/WUK*100]$

D5–D9 – liczba udzielonych opinii określonego typu: $D5=\{A\}$; $D6=\{B\}$; $D7=\{C\}$, $D8=\{D\}$; $D9=\{E\}$

D10–D14 – udziały opinii określonego typu w ich ogólnej liczbie:

$\{A\} - D10=D5/D1*100$ $\{B\} - D11=D6/D1*100$ $\{C\} - D12=D7/D1*100$

$\{D\} - D13=D8/D1*100$ $\{E\} - D14=D9/D1*100$

D15 – średnia arytmetyczna z udzielonych opinii wyznaczona przy założeniu, że poszczególne warianty odpowiedzi mają następujące wartości: A=5, B=4, C=3, D=2, E=1:

$D15=(5*D5+4*D6+3*D7+2*D8+D9)/D1= (5*D10 +4*D11+3*D12 + 2*D13 + D14)/100$

D16 – maksymalna częstość w rozkładzie opinii:

$D16= \max\{D10, D11, D12, D13, D14\}$

D17 – minimalna, niezerowa częstość w rozkładzie opinii:

$D17= \min \{D10, D11, D12, D13, D14\}$

D18 – względny rozstęp elementów rozkładu częstości opinii:

$D18= [D16-\min\{D10, D11, D12, D13, D14\}]/ D16 *100$

D19 – mediana z udzielonych opinii

D20 – liczba niezerowych elementów rozkładu częstości {D10, D11, D12, D13, D14}

D21 – średnia z udzielonych opinii dotyczących efektów kształcenia w kategorii wiedzy

D22 – średnia z udzielonych opinii dotyczących efektów kształcenia w kategorii umiejętności

D23 – średnia z udzielonych opinii dotyczących efektów kształcenia w kategorii kompetencji

D24 – rozstęp średnich opinii $D24 = [\max \{D21; D22; D23\} - \min \{D21; D22; D23\}]$

D25 – symbol kategorii efektów kształcenia {W; U; K} z najwyższą średnią

D26 – symbol kategorii efektów kształcenia {W; U; K} z najniższą średnią

D27 – liczbowe odpowiedniki wariantów pytania M1: A=4,75; B=4,25; C=3,75; D=3,25; E=3,0

D28 – liczbowe odpowiedniki wariantów pytania M2: A=45; B=37,5; C=32,5; D=27,5; E=22,5

D29 – liczbowe odpowiedniki wariantów pytania M3: A=17,5; B=12,5; C=7,5; D=2,5; E=0

D30 – liczba błędnych odpowiedzi w części metryczkowej, przez które rozumie się niezgodności identyfikatora grupy studenckiej (Z1S, Z1N, Z2S, Z2N) z odpowiedziami na pytania metryczkowe M4, M5 i M6. Są to następujące przypadki:

- niepoprawny symbol podany w pytaniu M4: dla kierunku Zarządzanie – studia licencjackie; powinien to być symbol A, inne symbole są błędne;
- niezgodność symbolu w pytaniu M5 z identyfikatorem grupy studenckiej; dla identyfikatorów Z1S oraz Z2S powinna być zaznaczona odpowiedź A, natomiast dla identyfikatorów Z1N i Z2N – właściwa odpowiedź to B;
- niezgodność symbolu w pytaniu M6 z identyfikatorem grupy studenckiej; dla identyfikatorów Z1S oraz Z1N powinna być zaznaczona odpowiedź A, natomiast dla identyfikatorów Z2S i Z2N – właściwa odpowiedź to B;

D31 – liczba braków odpowiedzi w części metryczkowej;

D32 – łączna liczba niepoprawnych (błędnych i braków) odpowiedzi przy założeniu, że błędna odpowiedź ma wagę 2 a jej brak – wagę 1: $D32 = 2 \cdot D30 + D31$

Parametr D30 może przyjmować wartości z przedziału [0–3], parametr D31 z przedziału [0–6], natomiast parametr D32 z przedziału [0–9]. Maksymalną wartość parametru D32 otrzymujemy przy braku odpowiedzi na wszystkie pytania M1–M3 oraz udzielenie odpowiedzi na wszystkie pytania M4–M6, niezgodnie z identyfikatorem grupy studenckiej.

Ustalenie charakteru cech dodatkowych oraz pożądanego rzędu ich wielkości

Zbiór wykaz omówionych zmiennych zebrano w tab. 5. Znajdują się w niej także maksymalne i minimalne wartości poszczególnych zmiennych oraz ich wartości **optymalne**, które świadczą o poprawności zbioru danych. Wielkości te w prezentowanych badaniach ustalono arbitralnie, z uwagi na brak obiektywnych przesłanek i wyników wcześniejszych badań w tym zakresie. W dalszych rozważaniach bardziej istotny od znajomości konkretnego, „optymalnego” poziomu parametru jest określenie pożądanego **rzędu** wielkości oraz identyfikacja **charakteru** danego parametru. Parametry te mogą mieć charakter: stymulant, destymulant, nominant, względnie mogą być neutralne z punktu widzenia założonych celów analizy.

Przez **stymulantę** rozumie się miernik, którego **wysokie wartości są korzystne** a niskie – niekorzystne z określonego punktu widzenia. Dla **destymulant** sytuacja jest odwrotna – im niższe są ich wartości, tym lepiej dla opisywanego zjawiska, a im wyższe – tym gorzej. Przykładem stymulant jest stopień kompletności wypełnienia ankiety, a destymulant – liczba nieudzielonych i błędnych odpowiedzi.

Nominanta to miernik, dla którego istnieje jakiś określony pożądaný poziom, a wszelkie odchylenia *in plus* lub *in minus* są niekorzystne. Przykładem nominant może być stopień zróżnicowania opinii na wybrany temat. Sytuacje, w których opinia wszystkich ankietowanych jest identyczna mogą się zdarzać, ale zazwyczaj jest tak w kwestiach oczywistych, które nie wymagają przeprowadzania pracochłonnych badań. Z drugiej strony, jeżeli uzyskuje się diametralne zróżnicowanie opinii to wyciągane z nich wnioski są także obciążone dużym ryzykiem. W omawianych badaniach sporadycznie zdarzyły się przypadki wypełnienia całej ankiety z wykorzystaniem tylko jednego symbolu. Trudno jednak przyjąć, że wszystkie opiniowane efekty są jednakowo przydatne. W praktyce bardzo wiele mierników ma postać nominant. Problem polega na tym, jak wiarygodnie określić ich pożądaný poziom.

Ostatnia kategoria mierników to zmienne **neutralne**, które z punktu celu badania nie mają większego znaczenia a ich wielkość nie ma istotnego wpływu na analizowane zjawiska czy też ich relacje. W zasadzie takich zmiennych z założenia nie powinno się uwzględniać w badaniach. Taka wiedza jest jednak efektem przeprowadzonych wcześniej badań. Jeżeli nie ma takich informacji, to może się zdarzyć, że poddaje się analizie zmienne, nie uzyskując żadnych wartościowych rezultatów, poza stwierdzeniem, że analizowana zmienna ma z punktu widzenia założonego celu charakter neutralny.

Tab. 5. Wykaz zmiennych dodatkowych D wyznaczonych na podstawie zmiennych źródłowych

Symbol	Określenie	Max	Min	Optimum	Uwagi
	Kompletność				
D1	Liczba opinii	66	0	66	D1+D2=66
D2	Liczba braków opinii	66	0	0	D1+D2=66
D3	Stopień kompletności opinii	100	0	100	D1/66*100; D3+D4=100
D4	Stopień braków opinii	100	0	0	D2/66*100; D3+D4=100
	Rozkład opinii				
D5–D9	Liczba opinii określonego typu (A–E)	66	0	>10	D5+...+D9=D1
D10–D14	Struktura% opinii określonego typu (A–E)	100	0	15–25	D10=D5/D1*100, itd. D10+...+D14=100
	Parametry opisowe rozkładu opinii				
D15	Średnia ogólna opinii	5	1	>4,5	= średnia
D16	Maksymalna wartość rozkładu częstości	100	0	<30	max {D10,...,D14}
D17	Minimalna wartość rozkładu częstości	100	0	>5	min {D10,...,D14}
D18	Rozstęp częstości	100	0	60–70	(D16–D17)/D16*100
D19	Mediana opinii	5	1	>4,5	= mediana
D20	Liczba elementów rozkładu częstości ≠ 0	4	0	>3	
	Średnie wg kategorii efektów kształcenia				
D21–D23	Średnie w kategoriach Wiedza, Umiejętności i Kompetencje	5	1	>4,5	= średnia
D24	Zróżnicowanie średnich opinii w kategoriach	4	0	0	{max – min} [D21–D23]
D25	Symbol efektu z najwyższą opinią				[W / U / K]
D26	Symbol efektu z najniższą opinią				[W / U / K]
	Metryczka				
D27	Liczbowe warianty średniej oceny studenta	4,75	3		[4,75 / 4,25 / 3,75 / 3,25 / 3]
D28	Liczbowe warianty wieku studenta	45	22,5		[45 / 37,5 / 32,5 / 27,5 / 22,5]
D29	Liczbowe warianty stażu pracy studenta	17,5	0		[17,5 / 12,5 / 7,6 / 2,5 / 0]
	Stopień poprawności danych				
D30	Liczba błędów w metryczce	3	0	0	
D31	Liczba braków odpowiedzi w metryczce	6	0	0	
D32	Sumaryczny wskaźnik poprawności	9	0	0	D32=2*D31+D30

Definicje binarnych cech dodatkowych

Odrębny moduł macierzy danych tworzą zmienne **binarne** przyjmujące tylko dwie wartości [1–2]. W przypadku niewielkich zbiorowości zmienne te pozwalają wykorzystywać poszerzony zakres metod statystycznych, ponieważ przy podziale zbioru na 2 grupy (np. 1=studenci ze średnią >3,5 oraz 2=studenci ze średnią <3,5) każda z tych grup liczy więcej elementów niż przy podziale studentów na więcej grup (np. wg 5 kategorii średnich ocen). Przykładem metod, gdzie niezbędna jest odpowiednio duża liczebność zbiorowości może być analiza kontyngencji (korelacji cech jakościowych) lub delimitacja zbiorowości na bardziej jednorodne grupy, w których łatwiej jest ustalić ewentualne prawidłowości oraz wyjaśnić, w czym się te prawidłowości przejawiają.

Wykaz wygenerowanych zmiennych binarnych zawiera tab. 6. Pierwszych 5 zmiennych binarnych (B1–B5) to przekształcone cechy metryczkowe, dzielące ankietowanych na dwie podzbiorowości. Grupa 5 zmiennych binarnych (B6–B10) pozwala porównać zróżnicowanie opinii z punktu widzenia takich parametrów jak ich kompletność, zmienność, liczba pomyłek.



Tab. 6. Wykaz zmiennych binarnych B wyznaczonych z danych źródłowych

Symbol	Określenie	Warianty	1	2	Cecha
B1	Średnia ze studiów	1 – wysoka, 2 – niska	{A; B}	{C; D; E}	M1
B2	Wiek studenta	1 – starszy, 2 – młodszy	{A; B; C}	{D; E}	M2
B3	Staż pracy	1 – duży, 2 – mały	{A; B; C}	{D; E}	M3
B4	Tryb studiów	1 – stacjonarny, 2 – niestacjonarny	{A}	{B}	M5
B5	Rok studiów	1 – pierwszy, 2 – drugi	{A}	{B}	M6
B6	Kompletność odpowiedzi	1 – duża, 2 – mała	>80%	<80%	D3
B7	Ocena efektów kształcenia	1 – wysoka, 2 – niska	>4,0	<4,0	D15
B8	Dywersyfikacja opinii	1 – wysoka, 2 – niska	>80%	<80%	D18
B9	Stopień szczegółowości opinii	1 – bez zastrzeżeń, 2 – dyskusyjny	5	<5	D20
B10	Staranność wypełnienia ankiety	1 – poprawna, 2 – niepoprawna	<2	>2	D32

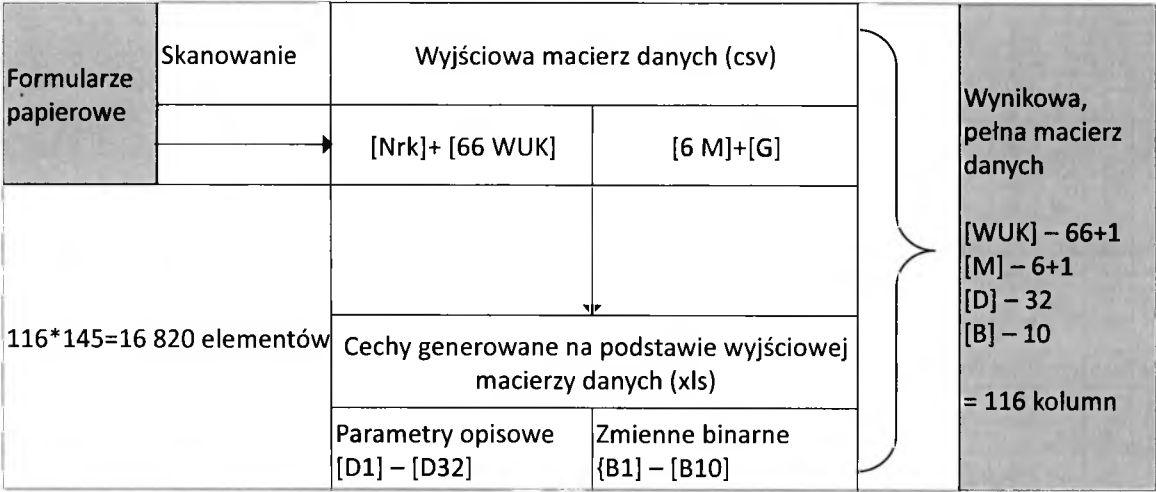
Źródło: opracowanie własne.

Zasady agregowania wartości zmiennych metryczkowych (M) oraz cech dodatkowych (D) ustalano empirycznie, kierując się zasadą równomiernego podziału zbioru ankiet na wynikowe podzbiory.

Struktura kompletnej macierzy danych

Pełna macierz informacji zawiera 4 odrębne moduły (rys. 1):

- opinie studentów o przydatności kierunkowych efektów kształcenia (72),
- dane metryczkowe (M1–M6 oraz G),
- pochodne parametry ilościowe D1–D32 opisujące sumarycznie udzielone opinie (kompletność, poprawność, postać rozkładu, poziom ocen itp.),
- pochodne parametry binarne B1–B10 charakteryzujące udzielone odpowiedzi na szczeblu zagregowanym.



Rys. 1. Proces tworzenia wynikowej macierzy danych

Źródło: opracowanie własne.

W dwóch pierwszych modułach (opinie studentów oraz dane metryczkowe) zamieniono symbole literowe A–E odpowiednio na cyfry od 5 do 1. Wyjątkowo w przypadku dwóch pytań metryczkowych M5 i M6 konwersji dokonano według reguły A=1, B=2. W rezultacie praktycznie cała macierz danych (z wyjąt-

kiem zmiennej G oraz parametrów D24 i D25) zawierała dane liczbowe a nie znakowe. Pozwala to uprościć formuły obliczeniowe wykorzystywane do przetwarzania danych ankietowych.

Tab. 7. Rozmiary i struktura macierzy danych

Dane	L. cech	L. możliwych danych	L. zebranych danych	%
źródłowe	74	10730	8000	57
pochodne	42	6090	6090	43
Suma	116	16820	14090	100

Źródło: opracowanie własne.

Łączna liczba elementów pełnej macierzy danych (tab. 7) wynosiła 16 820 elementów, w tym ponad 10 tys. informacji źródłowych oraz 6 tys. informacji pochodnych (zmienne D oraz B). Biorąc pod uwagę 25% braków w zbiorze informacji źródłowych (2,7 tys. danych) można stwierdzić, że podstawą analiz był zbiór liczący 14 tys. informacji (8 tys. źródłowych oraz 6 tys. pochodnych). Fragment pełnej macierzy danych (dla 10 ankiet) przytoczony jest w tab. 8.

Tab. 8. Fragment pełnej macierzy z danymi wyjściowymi (informacje z 10 ankiet)

Nrk	W1	W2	W3	W4	W5	W6	W7	W8	W9	W10	W11	W12	W13	W14	W15	W16	W17	W18	W19	W20	W21			
1	5	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	4	5	4	3	4	5							
2	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	5	4	4	4	5	4			
3	5	5	5		4	5	5		5	5	5	5		5	4	4	4	3	2	1	5			
4	4	3	4	5	3	3	4	4	3	5	3	4	5	3	4	2	3	4	3	5	3			
5	5	4	3	5	4	5	4	3	5	4	3	5	4	5	5	4	4		4	4	5			
6	3	4	2	5	4	3	1	4	3	3	3	5	4	1	1	3	3	3	3	2	3			
7	3	4	3	4	5	3	4	4	5	3	5	4	3	5	3	4	3	4	3	4	5			
8	4	4	3	5	4	3	4	5	3	4	5	4	3	5	4	4	3	4	4	3	3			
9	4	5	3	5	3	3	5	5	4	1	5	3	1	5	3	3	5	2	4		5			
10	4	5	4	3	5	3	5	4	4	4	5	4	3	5	3	5	4	3	5	4	4			
Nrk	U1	U2	U3	U4	U5	U6	U7	U8	U9	U10	U11	U12	U13	U14	U15	U16	U17	U18	U19	U20	U21			
1																								
2	4	5	5	4	5	4	4	4	3	3	3	4	5	3	5	4	4		3	5	5			
3	4		4	5	5	5	4	3	3	3	2	1	2	3	4	5	3	4	5	3	5			
4	4	3	4	5	4	3	3	3	4	4	5	4	3	4	3	4	5	4	3	4	4			
5	4	4	5	4	5	5	3	5	4	4	4	5	5	4	3	5	5	4	4	5	4			
6	4	2	4	3	3	3	3	5	1	1	4	4	2		2	3	5	5	1	3	3			
7	4	4	5	3	5	3	4	4	5	3	5	3	5	4	5	3	4	3	5	4	5			
8	4	5	4	3	4	5	4	3	4	5	4	3	4	5	4	4	5	5	5	4	3			
9	4	5	4	2	4	5	2	5	3	1	4	5	2	4	4	4	3	3	2	3	3			
10	5	5	5	4	5	4	3	5	4	5	4	3	5	4	5	3	4	3	5	4	3			
Nrk	U22	U23	U24	U25	U26	U27	U28	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	K13	K14	K15	K16	K17
1																								
2	4	4				5	4		5	5	5	4	4	4	4	5	3	4	4	5	4	4	4	3
3	4	5	4	5	5	3	4	4	4	1	4	3	4	5	5	3	4	3	3	4	5	5	4	4
4	4	5	3	4	3	5	4	3	4	5	4	3	5	4	4	5	3	4	5	4	3			
5	5	3	4	4	3	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	3	5	4	5		4	4	4	3
6	3	3	3	4	1	4	2	2	4	5	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	1	5	3	3
7	3	5	4	5	3	4	5	3	5	4			3	3	4	5	3	2	5	4	5	3	4	4
8		5	5	4	5	4	5	3	4	5	5	5	4	3	4	4	4	5	4	3	4	4	3	4
9	5	4	4	1	3	4	2	4	5	1	4	4	3	5	5	5	5	3	3	4	2	5	1	1
10	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	3	4	3	3	4	3	4	3	5	4	3	4	3	5

Tab. 8. (c.d.)

Nrk	M1	M2	M3	M4	M5	M6	G	D1/+	D2/-	D3/+/%	D4/-/%	D5/5	D6/4	D7/3	D8/2	D9/1
1	3	1	1	1	1	1	Z1S	17	49	26	74	4	11	2		
2	5	1		1	1	1	Z1S	61	5	92	8	21	33	7		
3	5	5	1	1	1	1	Z1S	62	4	94	6	24	20	12	3	3
4	2	1	1	1	1	1	Z1S	63	3	95	5	13	27	22	1	
5	3	1	1	1	1	1	Z1S	64	2	97	3	25	30	9		
6		3	1	1	1	1	Z1S	65	1	98	2	7	11	29	10	8
7	5	1	1	1	1	1	Z1S	64	2	97	3	20	22	21	1	
8	4	1	1	1	1	1	Z1S	65	1	98	2	19	31	15		
9	4	1	1	1	1	1	Z1S	65	1	98	2	19	17	15	7	7
10	4	1	1	1	1	1	Z1S	66		100		21	28	17		
Nrk	D10/5/%	D11/4/%	D12/3/%	D13/2/%	D14/1/%	D15	D16	D17	D18	D19	D20/W	D21/U	D22/K	D23	D24	D25
1	24	65	12			4,1	65	4	82	3	4,1				W	W
2	34	54	11			4,2	54	4	79	3	4,4	4,1	4,2	0,3	W	K
3	39	32	19	5	5	4,0	39	4	88	5	4,3	3,8	3,8	0,5	W	K
4	21	43	35	2		3,8	43	4	96	4	3,7	3,9	4,0	0,3	K	W
5	39	47	14			4,3	47	4	70	3	4,3	4,3	4,3		W	W
6	11	17	45	15	12	3,0	45	3	76	5	3,0	3,0	2,9	0,1	W	U
7	31	34	33	2		4,0	34	4	95	4	3,9	4,1	3,8	0,3	U	U
8	29	48	23			4,1	48	4	52	3	3,9	4,3	4,0	0,4	U	W
9	29	26	23	11	11	3,5	29	4	63	5	3,7	3,4	3,5	0,3	W	K
10	32	42	26			4,1	42	4	39	3	4,1	4,2	3,8	0,4	U	U
Nrk	D26	D27	D28	D29	D30	D31	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
1	3,75	22,5					2	2	2	1	1	2	1	1	2	1
2	4,75	22,5			1	1	1	2		1	1	1	1	2	2	1
3	4,75	45					1	1	2	1	1	1	2	1	1	1
4	3,25	22,5					2	2	2	1	1	1	2	1	2	1
5	3,75	22,5					2	2	2	1	1	1	1	2	2	1
6		32,5			1	1		1	2	1	1	1	2	2	1	1
7	4,75	22,5					1	2	2	1	1	1	2	1	2	1
8	4,25	22,5					1	2	2	1	1	1	1	2	2	1
9	4,25	22,5					1	2	2	1	1	1	2	2	1	1
10	4,25	22,5					1	2	2	1	1	1	1	2	2	1

Źródło: opracowanie własne.

Weryfikacja danych źródłowych

Po scaleniu danych i wygenerowaniu pełnej macierzy danych kolejny etap analizy polegał na weryfikacji poprawności zebranych opinii. Wykorzystano w tym celu trzy metody opierające się na:

- a) stopniu kompletności udzielonych opinii,
- b) zróżnicowaniu rozkładu opinii,
- c) liczbie błędnych odpowiedzi zawartych w pytaniach metryczkowych.

W pierwszej metodzie dokonano uporządkowania ankiet według miernika D1 (liczby podanych w formularzu opinii). Okazało się (tab. 9), że 3 ankiety zostały oddane całkowicie niewypełnione, a w następnych trzech ankietach podano tylko 5–8 informacji. Ankiety te (poz. 1–6 w tab. 9) zostały wyeliminowane z powodu niekompletności danych. Następne ankiety, zawierające już więcej niż 15 opinii zostały uwzględnione w dalszej analizie.

W drugiej metodzie zwrócono uwagę na rozkłady opinii. Przy 5. możliwych wariantach oceny można oczekiwać, że opinie te będą zróżnicowane w zależności od istoty danego efektu kształcenia. Tymczasem w trzech ankietach stwierdzono, że studenci zakreślili dla każdego efektu kształcenia tę samą ocenę.

W jednym przypadku był to wariant A, w drugim – B, natomiast w trzecim – wariant C. Liczba opinii podanych w tych ankietach była różna (27, 51, 55), co mogłoby sugerować, że ankietowani zmienili istotę pytania na *Wskaż efekty najbardziej przydatne* lub *Wybierz efekty przydatne w średnim stopniu*. Taka interpretacja jest jednak trudna do zaakceptowania. Dlatego też te 3 ankiety (poz. 7–9) zostały również odrzucone z dalszych analiz.

Ostatnia metoda polegała na porównaniu informacji zawartych w identyfikatorze grupy studenckiej (G), z informacjami podanymi w pytaniach metryczkowych M4–M6. Zmienne te zawierają te same informacje: nazwa kierunku, rok i tryb studiów z tym, że wartości zmiennych M4–M6 określają studenta a zmiennej G – osoba organizująca ankietyzację.

Informacje zawarte w zmiennej G powinny być identyczne jak w zmiennych M4–M6. Niezgodność tych informacji względnie brak odpowiedzi na pytania M4–M6 świadczy o błędach w wypełnianiu ankiet oraz niefrasobliwym podejściu studenta do ankietyzacji. W tab. 9 wyszczególniono 7 ankiet, gdzie stwierdzono wszystkie 3 możliwe błędy, 11 ankiet z dwoma błędnymi informacjami oraz 4 przykładowe przypadki z jednym błędem „metryczkowym”. Biorąc pod uwagę liczbę tych przypadków zdecydowano wyeliminować z dalszej analizy 7 ankiet z wszystkimi błędnymi danymi metryczkowymi, natomiast pozostałe ankiety, mimo stwierdzonych uchybień, zostały uwzględnione w analizach. Wiązało się to z koniecznością modyfikacji informacji metryczkowych podanych w formularzach na te, które były zawarte w identyfikatorach grupy (dolna część tab. 9). W wyniku omówionej procedury łącznie wyeliminowano z dalszych analiz 16 ankiet (6+3+7) to jest 11% ich ogólnej liczby.

Reasumując należy stwierdzić, że weryfikacja poprawności danych ankietowych wymaga zastosowania różnych metod. Niektóre są oczywiste i łatwe w realizacji (np. kompletność danych), inne są bardziej skomplikowane (np. stopień zróżnicowania opinii) i wymagają znajomości analizowanej problematyki.

Odrębnym problemem, nie poruszonym w niniejszym opracowaniu jest kwestia poprawy jakości źródłowych informacji. Są tu co najmniej trzy możliwe podejścia:

- szacowanie brakujących informacji,
- eliminacja niewiarygodnych informacji,
- modyfikacja niewiarygodnych informacji.

W pierwszym przypadku chodzi o to, czy należy, a jeżeli tak, to, w jaki sposób, interpolować brakujące informacje, np. wykorzystując w tym celu dostępne realizacje innych zmiennych wysoko skorelowanych ze zmienną interpolowaną.

Drugi przypadek jest bardziej złożony i wymaga wprowadzenia do ankiet tzw. pytań kontrolnych, względnie przeprowadzenia analizy skojarzeniowej wariantów z pytań powiązanych. Jeżeli np. student w jednym pytaniu poda, że jego średnia ocena mieści się w przedziale 3–3,5 a w innym pytaniu uzna, że wysokość pobieranego stypendium naukowego jest za niska, to obydwie odpowiedzi trzeba zdyskwalifikować, jeżeli skądinąd wiemy, że stypendia naukowe przyznawane są studentom ze średnią np. powyżej 4,5.

Najbardziej skomplikowany i kontrowersyjny jest trzeci przypadek, w którym nie tylko eliminuje się podane informacje jako niewiarygodne, ale równocześnie dokonywana jest ich korekta. W takich sytuacjach należy łącznie stosować rozwiązania wypracowane w obu poprzednich przypadkach.

Jest jeszcze problem oceny skuteczności zastosowanych procedur weryfikacji jakości. Chodzi o sprawdzenie, czy i jakie zmiany w wynikach analizy zachodzą wskutek wprowadzonych poprawek do źródłowego zbioru danych. Na takie pytania można odpowiedzieć prowadząc – na prawdziwych danych źródłowych – eksperymenty symulacyjne. Istota takich badań polega na tym, że wychodząc z pełnego zbioru danych ustala się jego wybrane parametry opisowe (rozkłady brzegowe, miary korelacji itd.) Następnie losowo „ukrywa” się określony procent danych (5%, 10%, 15%) i szacuje ponownie parametry opisowe na podstawie zbiorów niepełnych. Stopień podobieństwa parametrów opisowych dla różnych poziomów niekompletności danych pozwala ustalić wrażliwość parametrów na zmiany poziomu kompletności danych.

Drugi kierunek badań symulacyjnych polega na stosowaniu procedury odwrotnej. Tzn. wychodząc ze zbioru najbardziej zdekompletowanego (np. z 15% poziomem braków) szacuje się te braki różnymi metodami (w całości, w 50%, w 25%) i sprawdza zgodność uzyskiwanych parametrów z ich „prawdziwymi” wartościami, uzyskanymi z kompletnego, wyjściowego zbioru danych.

Tab. 9. Rezultaty weryfikacji poprawności danych źródłowych

Kierunek A				Rok A=1, B=2			Tryb A=S B=N					Rozkład opinii					Powód [a,b,c]	
Nr	G	M4	0/1	Rok	M6	0/1	Tryb	M5	0/1	Błędy	L.inf.	A	B	C	D	E		
1	Z1N		1	1		1	N		1	3							a	
2	Z1N		1	1		1	N		1	3							a	
3	Z1S		1	1		1	S		1	3							a	
4	Z1S		1	1		1	S		1	3	5	2	2	1			a	
5	Z2N		1	2	B		N	B		1	7	4	3				a	
6	Z1S		1	1		1	S	A		2	8	2	6				a	
7	Z2S	A		2	B		S	A			27	27					b	
8	Z1N	A		1	A		N	B			55		55				b	
9	Z1N	A		1	A		N	B			51			51			b	
10	Z2N	E	1	2	E	1	N	E	1	3	24	4	6	13	1		c	
11	Z2N	E	1	2	D	1	N	C	1	3	66		6	15	30	15	c	
12	Z1S	B	1	1	B	1	S	C	1	3	66	9	26	19	10	2	c	
13	Z1N	B	1	1	B	1	N	A	1	3	48	7	28	11	2		c	
14	Z2N	C	1	2	A	1	N	C	1	3	66	16	29	21			c	
15	Z2N	B	1	2	A	1	N	A	1	3	65	27	33	5			c	
16	Z2N	B	1	2	A	1	N	A	1	3	56	16	25	11	3	1	c	
17	Z2S	A		2	C	1	S	C	1	2	17		10	6	1			
18	Z2N	C	1	2	B		N	C	1	2	38	1	19	14	4			
19	Z2N	C	1	2	C	1	N	B		2	40	2	12	25	1			
20	Z2N	C	1	2	D	1	N	B		2	55	13	15	11	10	6		
21	Z2N	B	1	2	C	1	N	B		2	56	31	20	4	1			
22	Z1N	B	1	1	A		N	C	1	2	60	13	12	16	10	9		
23	Z1S	D	1	1	A		S	C	1	2	62	9	14	16	14	7		
24	Z2S	E	1	2	C	1	S	A		2	63	8	20	12	15	8		
25	Z1S	A		1	C	1	S	B	1	2	64	6	29	26	2	1		
26	Z1S	C	1	1	A		S	B	1	2	64	12	30	19	2	1		
27	Z1S	A		1	B	1	S	B	1	2	66	26	30	10				
28	Z2N	A		2	D	1	N	B		1	23	12	5	2	3	1		
29	Z2N	B	1	2	B		N	B		1	27		9	10	8			
30	Z1S	A		1	B	1	S	A		1	47	37	10					
31	Z2N	B	1	2	B		N	B		1	53	18	16	13	4	2		
	Kierunek			10	Rok			9	Tryb			7						
17	Z2S	A	A		2	C	B		S	C	A							
18	Z2N	C	A		2	B	B		N	C	B							
19	Z2N	C	A		2	C	B		N	B	B							
20	Z2N	C	A		2	D	B		N	B	B							
21	Z2N	B	A		2	C	B		N	B	B							
22	Z1N	B	A		1	A	A		N	C	B							
23	Z1S	D	A		1	A	A		S	C	A							
24	Z2S	E	A		2	C	B		S	A	A							
25	Z1S	A	A		1	C	A		S	B	A							
26	Z1S	C	A		1	A	A		S	B	A							
27	Z1S	A	A		1	B	A		S	B	A							
28	Z2N	A	A		2	D	B		N	B	B							
29	Z2N	B	A		2	B	B		N	B	B							
30	Z1S	A	A		1	B	A		S	A	A							
31	Z2N	B	A		2	B	B		N	B	B							

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Prezentowane badania zostały podjęte po raz pierwszy i stanowią duże wyzwanie. Monitorowanie opinii studentów o przydatności efektów kształcenia jest z definicji procesem, który powinien być systematycznie powtarzany w przyszłości. Dopiero po 2–3 turach badań będzie można sformułować wnioski mające bardziej uzasadnione podstawy. Celowe byłoby też porównanie rezultatów podobnych badań przeprowadzanych w innych uczelniach. Chodzi w tym przypadku zarówno o wnioski merytoryczne, jak i propozycje najbardziej przydatnych narzędzi, procedur i metod badawczych.

Z ważniejszych wniosków wynikających z dotychczasowych badań można wymienić następujące stwierdzenia.

- Istotną sprawą jest dopracowanie procedur przeprowadzania ankietyzacji, zapewniających dużą zwrotność opinii, a jednocześnie nie angażujących nadmiernie czasu pracowników i studentów.
- Należy preferować elektroniczną formę ankietyzacji.
- Należy dążyć do stworzenia jednolitego, zintegrowanego systemu ankietyzacji, wykorzystującego podobne rozwiązania i narzędzia niezależnie od obszaru opiniowanych problemów (efekty kształcenia, ewaluacja zajęć, opinie na temat sylabusów, monitoring losów absolwenta itd.)
- Niezbędne jest rozwijanie metod analizy dostosowanych do specyfiki badań w omawianym obszarze. W szczególności chodzi tu o definiowanie wskaźników pochodnych i ustalanie typowego oraz pożądanego zakresu ich wartości.
- Warto zadbać o możliwość weryfikacji poprawności odpowiedzi: stosowanie pytań kontrolnych czy też innych metod, np. odnotowywania czasu udzielania odpowiedzi na kolejne pytania, co jest możliwe w przypadku stosowania informatycznych narzędzi ankietyzacji.

Rozdział 8

Ewaluacja zajęć dydaktycznych przez studentów. Teoria i praktyka

Maria Kapiszewska, Anna Merklinger-Gruchała

Wprowadzenie: ewaluacja procesu nauczania

Celem ewaluacji procesu kształcenia jest ocena zarówno treści programowych, stosowanych narzędzi i technik przekazu, stosunku nauczycieli akademickich do studentów, jak i sposobu weryfikacji wiedzy i umiejętności przekazywanych w trakcie nauczania. Dla osoby ocenianej – nauczyciela akademickiego – wyniki ewaluacji stanowią często źródło ważnej informacji zwrotnej, umożliwiającej autoanalizę efektywności działań dydaktycznych¹. Ponadto wyniki analizy takiej ewaluacji dostarczają użytecznej informacji, pozwalającej na podjęcie określonych działań², a system rankingowy nauczycieli akademickich ocenianych przez studentów w znacznym stopniu wpływa na ocenę jakości kształcenia³. Dzieje się tak jednak tylko wtedy, gdy każda kolejna ewaluacja ocenia także wpływ wprowadzonych zmian, jakie w procesie kształcenia zostały podjęte w wyniku zaleceń poprzednich ewaluacji. To systematyczność ewaluacji powinna być podstawą zarówno wnikliwej analizy i samooceny umożliwiającej poprawę jakości własnej pracy, jak i instytucjonalnych nagród i promocji nauczyciela akademickiego. Aby cel ten mógł być osiągnięty konieczne jest jak najszerze uwzględnienie wszystkich zmiennych, które mogą mieć wpływ na ten proces, co przekłada się na przyjęcie określonych kryteriów oraz systematyczność prowadzonych badań. Ewaluacja to także wyraz dbałości uczelni o swój wizerunek, a także podmiotowość studenta.

Definicji ewaluacji jest wiele, wszystkie jednak odnoszą się do zbierania informacji za pomocą różnych narzędzi do ich analizy, a następnie implementacji wniosków w celu doskonalenia badanych procesów. A zatem ewaluacja jest integralną częścią podejmowania decyzji. Nauki społeczne poza definicją samego procesu starają się go także sklasyfikować, wskazując na jego złożoność. Możemy zatem zgodnie z taksonomią Bloom’a mówić o ewaluacji diagnostycznej, czyli wstępnej ocenie, pozwalającej na prognozowanie możliwości osiągnięcia celów; ewaluacji kształtującej (formatywnej), sprawdzającej osiąganie poszczególnych etapów badanych procesów, która pokazuje osiągnięcia i braki na każdym z etapów, ale także uzmysławia skuteczność metod pracy i ewaluacji podsumowującej (atestującej).

Jak zdefiniować jakość kształcenia, kto ją określa, kto ocenia i egzekwuje zastosowanie wniosków płynących z badań ewaluacyjnych? Czy wyniki ewaluacji pozwolą zrozumieć zachodzące procesy i czy pomogą w poprawieniu efektywności nauczania? Takie i podobne pytania należy postawić przed organizowaniem badań ewaluacyjnych. Poza ciekawością poznawczą, za procesem ewaluacji stoją wymagania stawiane przez instytucje powołane do śledzenia jakości kształcenia, konkurencyjność – wymuszona także przez powstanie uczelni niepublicznych, niż demograficzny – obligujący do liczenia się z opiniami studentów, a w końcu także, w ostatnim okresie zapis w znowelizowanej ustawie „Prawo o szkolnictwie wyższy-

¹ B. Ciżkowicz, *Nauczyciel jako obiekt ewaluacji formatywnej*, [w:] R. Cierzniewska, *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Bydgoszcz 2003, s. 211.

² B. Niemierko, *Ewaluacja dydaktyczna. Standardy edukacyjne. Elementy statystyki opisowej*, Gdańsk 1998.

³ T. Wawak, *Jakość zarządzania w szkołach wyższych*, Kraków 2012, s. 549–563.

m⁴⁴. Zwłaszcza ustawa tworzy klimat do upowszechnienia ewaluacji w uczelniach polskich. Student powinien być – przynajmniej w teorii – zainteresowany uczestniczeniem w procesie ewaluacji, bo stwarza to szanse na podniesienie efektywności kształcenia, a tym samym zwiększa szanse na rynku pracy. Także władze uczelni, wykorzystując wnioski z ewaluacji, mogłyby planować poprawę jakości osiąganych przez studentów wyników, promując tym samym rozwój ukierunkowany na podniesienie efektywności. Ewaluacja jest zatem narzędziem do osiągnięcia wielorakich celów, oczywiście wtedy, gdy zostają uwzględnione uwagi uczestników procesu ewaluacji.

Ewaluacja może być prowadzona wewnętrznie przez instytucję pragnącą poznać rezultaty swojej działalności, ale także przez samych nauczycieli akademickich, czyli tzw. samoewaluacja. Ewaluacja może być także przeprowadzana przez instytucje zewnętrzne. Samoewaluacja, mimo zarzutu subiektywności, może stanowić podstawę do refleksji nad skutecznością stosowanych przez siebie metod. Wnosi ona niezwykle istotną informację zwrotną pozwalającą uzmysłwić sobie wartość stosowanej do nauczania metody, a w konsekwencji polepszyć ten proces, zwiększając tym samym efektywność nauczania. Może także motywować nauczyciela akademickiego do lepszej pracy. Ten typ ewaluacji jest rzadkim zjawiskiem, prawdopodobnie w związku z brakiem tradycji i rozwiniętych praktyk w tym zakresie. Tak więc pozostaje ewaluacja wewnętrzna, ostatnio wprowadzona znowelizowaną ustawą „Prawo o szkolnictwie wyższym”, które nakazuje przeprowadzanie ewaluacji po każdym skończonym module dydaktycznym, jak i ewaluacja zewnętrzna, prowadzona przez instytucje państwowe, takie jak np. Polska Komisja Akredytacyjna. Ewaluacja, zwłaszcza zewnętrzna, dotyczy różnych obszarów działalności uczelni, natomiast wewnętrzna zwykle ogniskuje się na określonych obszarach, badając poszczególne aspekty działalności np. stopień zadowolenia studentów wynikający z atrakcyjności zajęć dydaktycznych.

Cały ten opisywany proces ma w ostateczności wskazać na te aspekty dydaktyki, które wymagają poprawy, i po ich ulepszeniu dają szansę na poprawę jakości kształcenia. W dzisiejszym języku wypracowanym przez Krajowe Ramy Kwalifikacji oznacza to, że zostaną osiągnięte założone efekty kształcenia. Opracowanie metody, zebranie danych na reprezentatywnej próbie, poddanie ich analizie, a następnie sprawdzenie statystycznej istotności badanych zależności wymaga wielu zabiegów, dużego nakładu pracy, i sporej wiedzy prowadzących ewaluację. Ten typ ewaluacji, zwanej ewaluacją kształtującą, pozwala na ujawnienie tak słabych, jak i silnych stron sposobu, w jaki realizowany jest proces dydaktyczny.

Profesjonalna analiza wyników z wykorzystaniem rachunku prawdopodobieństwa, zwłaszcza jeśli gromadzone dane mają charakter wieloaspektowy, uwzględniający szeroki kontekst, w jakim odbywa się badany proces kształcenia umożliwia jego doskonalenie z równoczesnym wskazaniem metod umożliwiających owo doskonalenie osiągnąć. Wyniki ewaluacji uzyskane w sposób obiektywny i rzetelny powinny wskazywać kierunki działań, odpowiadając na pytania postawione w procesie przygotowania ewaluacji.

Z historii ewaluacji i sposobów jej prowadzenia

Pierwszeństwo we wprowadzeniu ewaluacji wyników nauczania na uniwersytetach wydaje się należeć do Stanów Zjednoczonych i przypisywane jest psychologowi Hermanowi Remmersowi z Purdue University, który w latach 20. XX wieku wprowadził skale rankingowe do oceny nauczycieli akademickich i udostępnił ankiety. To one zdominowały badania aż do lat 50. Innym znaczącym nazwiskiem w dziedzinie ewaluacji procesu edukacji jest Ralph W. Tyler. To on zwrócił uwagę na konieczność uwzględniania w badaniach ewaluacyjnych powiązania ich z treściami ewaluowanych programów, z warunkami, w jakich są realizowane, a także z koniecznością ich konsultacji z nauczycielami akademickimi realizującymi te programy⁵.

Przegląd sposobu dokonywania ewaluacji, metod jej prowadzenia, a także sposobu korzystania z jej wyników stał się przedmiotem rozważań John C. Orey⁶. Podkreśla on ewolucyjność zmian, jakie dokonały się w systemie ewaluacji w szkolnictwie wyższym w Stanach Zjednoczonych wskutek nacisków samych studentów, ale także zaangażowania się organizacji studenckich w ten proces. Studenci domagali się sporządzania i ujawniania rankingu oferowanych zajęć. W ostatnich latach w proces ewaluacji zaangażowali

⁴ Art. 13a Ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw Dz. U. Nr 84, poz. 455 i Nr 112, poz. 654.

⁵ R.W. Tyler, <http://wredu.com/~writes/Tyler.html> [30.05.2013].

⁶ J.C. Orey, *Teacing evaluation. Past, Present, and Future*, [w:] K.E. Ryan, *Evaluating teaching in higher education: a vision for the future*, Jossey-Bass, San Francisco 2000, s. 13–18.

się młodzi asystenci, żądając, aby podczas jej przeprowadzania zwracano studentom uwagę, jak ważna jest ich bezstronność przy wypełnianiu ankiet. Kwintesencją tej tendencji jest powiedzenie: „Pomóż mi udoskonalić się, ale także pomóż mi pokazać, co w moim nauczaniu jest wartościowe”⁷. Tak widziana ewaluacja wpłynęła znacznie na zmiany w metodologii jej prowadzenia. Demokratyzacja życia akademickiego tworzy szczególny klimat, sprzyjając prowadzeniu badań ewaluacyjnych, a nasilenie tej działalności obserwuje się zwłaszcza w okresach wprowadzenia reform.

Ewaluacja, która rozwinęła się jako niezależna dyscyplina nauk społecznych, to już późniejsza historia. Przybiera ona coraz doskonalszą formę, co ma związek z rozwojem i wprowadzaniem różnorodnych narzędzi badawczych wykraczających poza psychometryczne testy, prowadzenie obserwacji czy wywiadu pogłębionego, aż do całego wachlarza badań jakościowych. Klasyczna metoda powinna składać się z czterostopniowego systemu. Obejmuje ona:

- i) ewaluację dokonywaną przez studentów przez wypełnianie np. ankiet, tekstów otwartych, zawierających pytania dotyczące sposobu i jakości prowadzonych zajęć, odnoszenia się do studentów, rzetelności egzaminacyjnej, konsultacji, pomocy w prowadzeniu badań/pisaniu pracy;
- ii) ocenę hospitacyjną dokonywaną przez komisję nauczycieli akademickich podczas prowadzonych zajęć i obejmującą sposób prowadzenia zajęć, jakość materiałów pomocniczych dla studentów, testy egzaminacyjne;
- iii) dyskusję wśród nauczycieli akademickich, kompleksową ocenę całokształtu pracy dydaktycznej, samoocenę oraz osiągnięte efekty pracy ze studentami;
- iv) analizę zbiorczą wszystkich ewaluacji częściowych i wnioski skierowane do samego nauczyciela akademickiego, a także udostępnienie wyników⁸.

Przykłady ewaluacji

Publiczne udostępnienie wyników ewaluacji często spotyka się z negatywną opinią wśród ewaluowanych. Dyskusja, czy powinny być one dostępne toczy się od lat i na wielu uczelniach w Stanach Zjednoczonych publiczne udostępnienie wyników jest obowiązkowe. Wydaje się, że technologie informatyczne położyły kres tym dyskusjom. Co raz częściej wykorzystywana jest bowiem przez studentów strona internetowa poświęcona ewaluacji zajęć, wraz z upublicznianiem wyników *on-line* (RateMyProfessors.com, RMP). Tam każdy student może wpisać zajęcia w których uczestniczył, nazwisko prowadzącego, uczelnię na której zajęcia się odbywały i odpowiedzieć na pytania ankiety. Ten sposób ewaluacji także budzi szereg zastrzeżeń. Pytanie o wiarygodność takiej oceny w zestawieniu ze standardową ewaluacją ankietową prowadzoną na zajęciach jest coraz częściej tematem debat o jakości nauczania.

Tymczasem standardowe ankiety są podstawą ewaluacji i wypełniane są przez tysiące studentów. Zwykle pytania dotyczą różnych aspektów pracy nauczyciela akademickiego, z których każdy oceniany jest na podstawie odpowiedzi na kilka pytań dotyczących określonej cechy. Aby docenić zalety tej metody, a także wskazać na potencjalne problemy podczas interpretacji uzyskanych wyników, warto omówić w tym miejscu rezultaty badań Coladarc i Kornfield⁹. Metoda, która zastosowali w swoich badaniach oparta jest na wskazaniu na 5-punktowej skali oceny dotyczącej:

- 1) stopnia, w jakim nauczyciel akademicki jest wspierający, komunikatywny, uczynny i empatyczny (ang. „helpfulness”),
- 2) przejrzystości i klarowności zajęć dydaktycznych biorąc pod uwagę sposób prowadzenia zajęć (ang. „clarity”),
- 3) przystępności, łatwości wykładanego materiału i ilości włożonej pracy własnej studenta, aby osiągnąć dobre oceny (ang. „easiness”).

Każda z tych cech jest precyzowana przez pytania szczegółowe, a ocena na skali może być wynikiem uśrednionym w danej kategorii. Ponadto policzenie średniej ze wszystkich kategorii stanowi wskaźnik, który może być stosowany do określenia miejsca w rankingu nauczycieli akademickich. Ranking taki można stosować także dla poszczególnych kategorii cech. Najważniejsza z punktu widzenia użyteczności

⁷ „Help me to improve, but help me to show what I am worth”.

⁸ R.M. Felder, R. Brent, *How to evaluate teaching*, „Chemical Engineering Education” 2004, 38(3), s. 200–202.

⁹ T. Coladarc, I. Kornfield, *Rate My Professors.com versus formal in-class student evaluations of teaching*, „Practical Assessment Research & Evaluation” 2007, 12(6), s. 1–15.

informacji wydaje się być jednak dogłębna analiza powiązań pomiędzy badanymi cechami i sprawdzenie istotności tych zależności. Inaczej należy interpretować bowiem wysoką ocenę w kategorii „helpfulness”, jeśli jest ujemnie skorelowana ze stopniem trudności wykładanego materiału („easiness”), a inaczej, jeśli korelacja jest dodatnia. Stąd też autorzy tej metody zwracają uwagę na rozgraniczenie między wskaźnikami opisującymi cechy nauczyciela akademickiego i uśrednianie raczej cech dotyczących „helpfulness i „clarity” i traktowanie średniej jako „jakość generalna”, a oceną, gdzie pytamy o wkład pracy samego studenta („easiness” – „łatwość”). Wysoki stopień korelacji ($r=0,61$ i $r=0,5$) mamy między „łatwością zajęć” a „generalną jakością” nauczyciela akademickiego¹⁰.

W badaniach ankietowych często zadawane są pytania o atrakcyjność (ang. „sexiness”) nauczyciela akademickiego w kontekście wyglądu zewnętrznego (ang. „hot” vs „not hot”) ¹¹. Cecha ta, jak pokazały analizy, ma istotny wpływ na ogólną ewaluację pracy nauczyciela. Współczynnik korelacji dla zależności „jakość generalna”/„łatwość przedmiotu” jest mniejszy dla grupy „atrakcyjni, seksowni (ang. „pepper”). Oznacza to, że im bardziej nauczyciel jest oceniany jako „atrakcyjny”, tym zajęcia muszą prezentować wyższy, trudniejszy poziom, aby osiągnąć wysoką ocenę studenta. Korelacja w tej grupie między jakością pracy, a łatwością zajęć wynosiła $r=0,46$, podczas gdy w grupie „nie seksownych” $r=0,61$. W tej ostatniej grupie siła korelacji rośnie wraz z wielkością grupy badanej, która okazuje się być istotnym czynnikiem modyfikującym badane korelacje. Jakkolwiek w grupie „atrakcyjnych” więcej jest nauczycieli akademickich ocenianych jako dobrych, zarówno w grupie kobiet, jak i mężczyzn¹².

Interesującym sposobem analizy jest pogrupowanie wolnych wypowiedzi studenckich o nauczycielach akademickich. W grupie, w której znajdowali się nauczyciele o najwyższym wskaźniku „jakości” i niskiej „łatwości” (trudny przedmiot) wykazano występowanie najbardziej pochlebnych opinii.

Próbę sprawdzenia, czy wyniki uzyskane metodą RPM (on-line) i SEA (tradycyjne ankiety) przy zastosowaniu odpowiadających sobie merytorycznie pytań pokrywają się podjęli także Coladarc i Kornfield. Wyniki ich badań pokazały, że korelacja jest istotna między obydwoema metodami, ale wiarygodność RPM rośnie wraz z liczbą wpisów na stronę internetową (RPM). Autorzy, mimo iż zauważają, że słabych stron metody jest jednak sporo, np. takich jak brak kontroli nad osobami wypełniającymi ankiety, możliwość wielokrotnego wypełnienia ankiety przez tego samego studenta, mniejszej liczby ankiet itp., to sugerują jej stosowanie, jeśli udałoby się poprawić jakość i zwiększyć kontrolowalność. Podkreślają także, że należy apelować do studentów o uczciwe, sprawiedliwe i rzetelne oceny. Są także zwolennikami udostępnienia wyników *on-line*, ponieważ, jak twierdzą, mogłoby to stworzyć dodatkowe, pomocnicze narzędzie do podejmowania decyzji o wyborze tak uczelni, jak i świadomego wyboru zajęć przez studentów.

Zmiany w świadomości studenta: kreatywność i innowacyjność

Zmieniający się świat, a wraz z nim szkolnictwo wyższe, wyznacza nie tylko inne relacje student–nauczyciel, ale także inne miejsce studenta, coraz bardziej świadomego swoich praw. Nie akceptuje on już roli biernego uczestnika i słuchacza wykładów, ale chce wchodzić w interakcję, chce aby zajęcia, w których uczestniczy pobudzały jego ciekawość, kreatywność i dawały mu możliwość uczenia się oraz uczyły takiego postrzegania problemów, aby był w stanie wziąć udział w poprawianiu świata. Ma świadomość, że do osiągnięcia tego celu potrzebna jest wiedza i umiejętności, które dają kompetencje i pomagają w rozwiązywaniu problemów oraz stwarzają szanse na udział w tworzeniu innowacyjnych przedsięwzięć.

Innowacja, termin, który zdominował (niestety nierzadko jedynie życzeniowo) zarówno gospodarkę, jak i edukację; definiowany jest przez OECD (Podręcznik Oslo – OECD, Eurostat 2008)¹³ jako „wdrożenie w praktyce gospodarczej nowego, lub znacząco udoskonalonego produktu, usług lub procesu...” czyli jest procesem poprawiania, czy redefiniowania świata. Innowacyjność zdaje się kluczem do współczesnego świata sukcesu; przekłada się nie tylko na tworzenie towarów i usług, ale również strategicznych celów

¹⁰ E. Davison, J. Price, *How do we rate? An evaluation of online student evaluations*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2009, 34 (1), s. 51–65, http://www.celt.iastate.edu/pdfs-docs/classclimate/research/2009_davison_rate_my_professor_study.pdf [30.05.2013].

¹¹ J. Felton, J. Mitchell, M. Stinson, *Web-based student evaluations of professors: the relations between perceived quality, easiness, and sexiness*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2004, 29(1), s. 91–108.

¹² R.C. Riniolo, T.R. Sherman, J.A. Misso, *Hot or not: Do professors perceived as physically attractive receive higher evaluation?*, „The Journal of General Psychology” 2006, 133(1), s. 19–35.

¹³ Podręcznik Oslo. Zasady gromadzenia i interpretacji danych dotyczących innowacji. OECD i Eurostat 2008. Wyd. 3, http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/43/46/43464/20081117_OSLO.pdf [30.05.2013].

społeczno-gospodarczych, ma także być „działaniem o charakterze innowacyjnym, które zwiększałoby dobrobyt społeczny oraz stymulowało rozwój społeczeństw”¹⁴.

Kreatywność jest wpisana w historię ewolucyjną *Homo sapiens*. Wydaje się, że historia cywilizacji zaczęła się od opanowania rozniecania ognia i jego podtrzymywania. Później były kamienne ostrza osadzone na drewnianych uchwytych, czy kleje z kory brzoźowej. Te innowacyjne dzieła twórcze tworzyły kulturę, a następnie znajdowały naśladowców i zostały upowszechnione i stosowane w praktyce społecznej tworząc cywilizację, która stwarzała podłoże do kolejnych dzieł twórczych¹⁵. Nasi przodkowie wpadali na różne nowatorskie pomysły, ale dopiero dzięki rozwojowi mózgu, umiejętności przełączania między skojarzeniowym, a analitycznym trybem myślenia i społecznym skłonnościom, które umożliwiały przekazanie innym swoich doświadczeń i pomysłów.

Komunikacja i kompetencje społeczne, to jak widać także niezbędny warunek do „zarażania się” pomysłami i ujawnienia się naszych szczególnych zdolności do innowacji¹⁶. W wyszukiwarce Google słowo „innowacyjność” pojawia się ponad 10 mln razy, a w połączeniu ze „studiami” ponad 1 300 tys. razy. Odmieniane jest przez wszystkie przypadki. Należy zadać sobie pytanie, czy oferowane studia istotnie tego uczą i na czym miałyby polegać takie nauczanie, czy ma to być przedmiot, grupa przedmiotów, studia podyplomowe, a może najważniejsze znaczenia ma tutaj sposób nauczania? W dzisiejszych czasach każda innowacja jest kulminacją wiedzy gromadzonej od pokoleń, z których każde miało swoich wynalazców, którzy wnosili swoje innowacyjne pomysły tworząc całkiem inny, nowy produkt. I na tym opiera się rozwój gospodarczy państwa i rośnie jego konkurencyjność.

Nie ulega wątpliwości, że proces ciągłego uczenia się należy także do procesów innowacyjnych, a działania wspierane funduszami UE, a zwłaszcza te z programu „Uczenie się przez całe życie” umożliwiają samorealizację, rozwój osobisty, bycie aktywnym obywatelem, integrację społeczną i wreszcie zatrudnienie¹⁷. Tylko tak może rozwijać się społeczeństwo oparte na zaawansowanej wiedzy i zgodnie z zaleceniami strategii lizbońskiej.

Tymczasem edukacja formalna jest ciągle mało otwarta na rozwój kreatywności i innowacyjności. Konieczne jest dostosowanie treści i metod kształcenia do osiągania tych celów. To wymaga radykalnych zmian w programach nauczania i w skuteczniejszym niż obecnie systemie oceniania. Warto uświadomić sobie także, że łatwy dostęp do wiedzy wyznacza także inną rolę nauczyciela w procesie nauczania. I to jest największe wyzwanie szkolnictwa wyższego. Poza realizowaniem zaleceń KRK w zakresie efektów kształcenia już czas zadać pytanie; czy zajęcia satysfakcjonują studentów, czy spełniają ich oczekiwania, co cenią u nauczycieli akademickich?

Student nie chce już być biernym uczestnikiem procesu kształcenia.

Ewaluacja w Krakowskiej Akademii

Z badań przeprowadzonych wśród studentów uczelni Krakowa¹⁸ wynika, że najistotniejszy dla efektywnego kształcenia jest sposób, w jaki prowadzone są zajęcia ze studentami a najwyższą ocenę zyskuje „bezpośrednia współpraca studentów z wykładowcami w zespołach”.

Także z badań prowadzonych w roku akademickim 2007/2008 w KA AFM, wynika, że najwyższą ocenę uzyskują nauczyciele akademicki, których wykład oceniono jako interakcyjny – czyli ci, których zajęcia polegają na nieustającym dialogu ze studentami¹⁹. Oznacza to, że student chce być podmiotem procesu dydaktycznego. Taki sposób prowadzenia zajęć zwiększa szansę na nawiązanie kontaktu ze studentem także po zajęciach. Wyniki ankiet pokazały, że dwukrotnie więcej studentów korzystało z konsultacji u tych wykładowców, którzy zachęcali ich do zadawania pytań podczas wykładu. Wyniki te wydają się wskazywać, że sukces procesu nauczania–uczenia się związany jest z edukacyjną interakcją, w jaką wchodzi nauczyciel i student. Sugerują one także, że model „skoordynowanej aktywności studenta i nauczyciela”,

¹⁴ P. Zadura-Lichota, Innowacyjność 2010, Raport opracowany w ramach projektu społecznego PARR. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, <http://www.parp.gov.pl/files/74/81/380/10838.pdf> [30.05.2013]

¹⁵ G. Labuda, *Rozważania nad teorią i historią cywilizacji*, Poznań 2008, s. 229.

¹⁶ D. Falk, *Hominin Paleoneurology: Where are we now?*, „Progress in Brain Research” 2012, vol. 195.

¹⁷ Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006/962/WE.

¹⁸ T. Wawak, *op. cit.*, s. 549–563.

¹⁹ M. Kapiszewska, E. Tabora-Marcjan, *Zarys diagnozy jakości pracy nauczyciela akademickiego*, [w:] R.M. Sigva, A. Guzik, *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej edukacji*, Kraków 2009.

czyli model podmiotowy jest relacją przez studenta oczekiwaną²⁰. Badania prowadzone w kolejnych latach potwierdziły pierwsze obserwacje²¹. Niemal dwukrotnie wzrasta prawdopodobieństwo uznania przez studenta wykładu za atrakcyjny, gdy wykład prowadzony jest w sposób interaktywny, a także wtedy, gdy panuje dobra atmosfera w trakcie zajęć. Studenci potrafią również docenić przygotowanie merytoryczne prowadzącego. Gdy jest ono bardzo dobre lub przeciętne (zdaniem studentów), prawdopodobieństwo, że wykład zostanie odebrany jako atrakcyjny, wzrasta 2,4 razy w porównaniu ze słabo przygotowanym merytorycznie wykładowcą. Wykładowcy zainteresowani odbiorem wykładu mają trzy razy większe szanse na to, że ich wykład zostanie uznany za atrakcyjny w porównaniu z tymi, którzy, według studentów, nie dostrzegają słuchaczy.

Student chce postrzegać nauczyciela akademickiego raczej jako przewodnika wskazującego co z dostępnej szeroko wiedzy jest wartościowe, który pomoże w uporządkowaniu posiadanej przez niego wiedzy, pokaże jak szukać nowej i jakie jej źródła są godne polecenia. Nauczyciel akademicki ma być autorytetem. Dlatego też we wspomnianych już badaniach²² kolejnymi czynnikami mającymi wpływ na jakość kształcenia według studentów są „zatrudnienie najlepszych wykładowców w kraju” i „ustawiczne podnoszenie kompetencji naukowo-dydaktycznych nauczycieli akademickich”.

Oznacza to, że rosną wymagania studentów. Uczelnia nie dostrzegająca tego problemu, musi przegrać w walce o studenta. Student rozpoczynający studia wierzy, że jego pasja do jakiejś dziedziny wiedzy zostanie pogłębiona, że uczelnia pomoże mu ją rozwinąć. Pytanie o to, czy zajęcia dydaktyczne kształtują i utrwalają zainteresowania, czy raczej zabijają pasję, postawiono w kolejnych badaniach prowadzonych w Krakowskiej Akademii²³. Pytanie to jest o tyle ważne, że badania ankietowe pokazują, iż student ocenia wykład jako atrakcyjny wtedy, gdy pogłębia on zainteresowania, które miał przychodząc na studia, bądź gdy wykładowcy udało się zainteresować studenta czymś w trakcie wykładu. Szansa ta jest wówczas niemal trzy razy większa, niż w przypadku braku takiego zainteresowania ze strony studenta. Ponadto, jeśli zajęcia wpłynęły, zdaniem studenta, na pogłębienie jego wiedzy, istniało większe (o 70%) prawdopodobieństwo, że uzna je za atrakcyjne. Analiza rozkładu ocen pokazuje, że efektywność kształcenia jest ściśle związana z ocenianiem wykładu jako atrakcyjny. Pozostaje jeszcze rozstrzygnięcie, czy trudność przedmiotu, a zatem wielkość wysiłku intelektualnego uniemożliwia ocenienie wykładu jako atrakcyjny.

Aby odpowiedzieć na to pytanie należy zastanowić się nad zróżnicowaniem poziomu edukacyjnego studentów, jego przyczynami i możliwościami jego wyrównywania. Najlepszym sposobem jest indywidualne podejście do studenta. W metodzie tej najistotniejsza rola przypada jakości związku łączącego studenta i nauczyciela²⁴. Realizowanie tego sposobu edukacyjnego jest możliwe jedynie w małych grupach studenckich. Znacznie trudniej wprowadzać takie podejście w dużych grupach. Masowość kształcenia w znacznej mierze uniemożliwia realizację tego modelu, a upowszechnienie się egalitaryzmu obniża jakość.

Jak zatem walczyć o jakość kształcenia, gdy niemal każdy, kto zgłasza chęć studiowania może rozpocząć rok akademicki jako student wybranej uczelni, podczas gdy przed 20 laty jedynie 10% maturzystów rozpoczynało studia i to byli tylko Ci, którzy przebrnęli przez egzaminy konkursowe. Różnica poziomu wiedzy takich słuchaczy powoduje, że często wykład, aby był przez wszystkich zrozumiany – wymaga niemal powtórzenia programu szkoły średniej, a i tak często jest to dla wielu słuchaczy program za trudny. W tej sytuacji o tym, aby profesor przekazywał wiedzę w rozumieniu humboldtowskim najczęściej mowy być nie może. Często nawet na wykładach prowadzonych na studiach doktoranckich dzielenie się ze studentami wynikami własnych badań, a zatem przekazywanie *novum* w dziedzinie wykładanej wiedzy niestety musi ustąpić miejsca uzupełnieniu wiedzy słuchaczy.

Nie tylko jednak masowość jest przeszkodą w prowadzeniu zajęć o wysokiej jakości. Niedocenianie edukacyjnej roli nauczycieli akademickich i nieuwzględnianie jej w promowaniu nauczycieli akademickich, tak konsekwentnie realizowane przez lata – musiało wpłynąć na umiejscowienie tej roli w hierarchii pracy akademickiej jako mniej ważnej. Co zatem miałoby decydować o podnoszeniu atrakcyjności wykładów, skoro do tej pory nie wprowadzono mechanizmu współzależności pomiędzy uzyskiwanymi efektami kształcenia a pozycją zawodową nauczyciela akademickiego.

²⁰ A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaś, *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 2004.

²¹ A. Merklinger-Gruchała, M. Kapiszewska, *Determinanty jakości kształcenia. Raport z przeprowadzonej ewaluacji wykładów i ćwiczeń w roku akademickim 2011/2012*, Kraków 2012.

²² T. Wawak, *op. cit.*, s. 549–563.

²³ A. Merklinger-Gruchała, M. Kapiszewska, *op. cit.*

²⁴ A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaś, *op. cit.*

Pozycja naukowa nie zawsze idzie w parze ze zdolnościami w przekazywaniu wiedzy. Osiągnięcie zatem kunsztu w tej dziedzinie wymaga znacznego wysiłku. Łatwiej jest zmusić studentów do opanowania wymaganego zakresu wiedzy, wprowadzając restrykcyjne wymagania egzaminacyjne i ignorując fakt, że studenci nie przygotowani do percepcji wykładu opanują wiedzę powierzchownie, bez jej zrozumienia, a tym samym bez zrobienia z niej właściwego użytku. Student rezygnuje z próby zrozumienia przedmiotu uznając, że jest dla niego za trudny. Takie podejście znane jest w literaturze jako „nauczanie nastawione na końcowy produkt”²⁵.

Czy istnieje możliwość prezentowania wiedzy trudnej w taki sposób, aby postrzegana była jako interesująca, możliwa do przyswojenia? Odpowiedź na to pytanie uzyskano analizując wyniki wspomnianego już ankietowania²⁶, w jakim stopniu wskazanie wykładu jako „trudny” wiąże się ze sposobem jego prezentacji. Okazało się, że ocenianie wykładu jako trudny jest w dużej mierze zdeterminowane jakością przekazu treści. Często trudność przedmiotu wynika z braku przejrzystości w jego prezentacji, stawiając znak równości między „trudny” i „niezrozumiały” – jako określenie sposobu prezentacji. Postrzeganie wykładu jako trudny może też wynikać z monotonii jego prowadzenia. Kolejne wyniki pokazały, że wykład może być oceniany przez wszystkich studentów jako trudny, ale równocześnie wykład prowadzony jest w sposób przystępny. Dodatkowe analizy prowadzą do wniosku, że zrozumiały i atrakcyjny (niemonotonny) wykład, zabarwiony emocjonalnie, w znacznej mierze ułatwia studentom przyswojenie wiadomości objętych zakresem studiowanego przedmiotu²⁷.

Czynnikami ułatwiającymi przyswojenie wiedzy przez studenta są także :

- przystępnie przekazana wiedza (aż o ponad 70% zmniejsza szansę, że wykład będzie postrzegany jako trudny),
- pasjonujący sposób prezentacji (blisko o 40% zmniejsza szansę, że wykład będzie postrzegany jako trudny),
- zainteresowanie omawianymi zagadnieniami obecnie lub w przeszłości (o ponad 45% zmniejsza szansę, że wykład będzie postrzegany jako trudny),
- możliwość kontaktu z wykładowcą poza zajęciami (o 10% zmniejsza szansę, że wykład będzie postrzegany jako trudny).

Natomiast wykład jest postrzegany jako trudny, gdy:

- wymagane jest uzupełnienie wiedzy z podręczników (zwiększa to o 41% szansę, że wykład będzie postrzegany jako trudny),
- student deklaruje samodzielne pogłębianie wiedzy (zwiększa to o 27% szansę, że wykład będzie postrzegany jako trudny),
- treści wykładu przekazywane są chaotycznie (zwiększa to także o 27% szansę, że wykład będzie postrzegany jako trudny).

Na postrzeganie wykładu jako trudny nie mają wpływu następujące czynniki:

- korzystanie z pomocy audiowizualnych,
- interaktywność zajęć,
- związek tematyki z kierunkiem studiów,
- atrakcyjność zajęć.

Trudność wykładanego przedmiotu można zmniejszyć zatem przez przystępne przekazywanie wiedzy, przez pasję z jaką wykładowca prowadzi zajęcia, zainteresowanie studenta, ale i kontakt z wykładowcą poza wykładem. Książka, która ukazała się dwa lata temu pod redakcją Andrzeja Razmusa pokazuje, jak istotną rolę w sztuce wykładania ogrywa sposób mówienia, czynniki głosowe, poprawność wymowy, dostosowanie przekazu do wieku studentów; pokazuje także rolę emocji i uczuć w przekazywaniu treści, jak ważne jest przygotowanie do zajęć, jak wypracować indywidualny styl prowadzenia²⁸.

²⁵ A. Brzezińska, *Jak dobrze kształcić? Analiza porównawcza modeli kształcenia*, „Polonistyka” 1996, nr 10, s. 644–652.

²⁶ A. Merklinger-Gruchała i M. Kapiszewska, *op. cit.*

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ M. Wójtowicz-Błąd, Ł. Błąd, *Głos i wymowa dobrego wykładowcy*, [w:] A. Razmus, *Wykładowca doskonały*, Wolters Kluwer Business, Warszawa 2010, s. 65–86.

Niestety, student wierzy, że wykład jest trudny, jeśli musi sięgnąć do podręczników. Chociaż jak wykazały badania ankietowe studentów z lat 2009/2010²⁹ analizujących czynniki, które mają wpływ na samodzielne pogłębianie wiedzy przez studentów, zainteresowanie danym przedmiotem zwiększa trzy razy szansę na samodzielne sięgnięcie do podręczników, także jasno formułowane wymagania stawiane przez wykładowcę a dotyczące konieczności uzupełniania wiedzy z podręczników – zwiększa tę szansę ponad dwukrotnie. Również stopień trudności prezentowanego na wykładach materiału zwiększa szansę o około 40% na samokształcenie.

Wymagania KRK akcentują konieczność takiego kształtowania programów, ale także ich wdrażania, aby spełniały warunek użyteczności przekazywanej wiedzy i to zarówno w sensie ekonomicznym, cywilizacyjnym, kulturowym, ale także społecznym. Uczelnie mają kształcić absolwentów przygotowanych do nadchodzącej ery społeczeństwa wiedzy i innowacyjnej gospodarki narodowej opartej na rozwoju techniki, postępie technologicznym. Pytanie o to, czy ten typ kształcenia jest na pewno zgodny z modelem Humboldta i czy uniwersytety nie powinny uczyć wszechstronnej wiedzy i rozszerzać indywidualnych zdolności człowieka, zamiast oferować wysokospecjalistyczne kształcenie zawodowe³⁰ nie wchodzi już w zakres tych rozważań. Można odnieść wrażenie, że w takim podejściu gubi się gdzieś kreatywność i innowacyjność na rzecz umiejętności odtwórczych. A przecież mamy kształcić liderów kreatywności i innowacyjności.

Opinia studentów na temat jakości kształcenia ulega zmianie wraz z nabywaniem przez nich doświadczeń w toku studiów. Inna staje się hierarchia ważności wymiarów kształcenia (wysokość czesnego, organizacja czasowa, miejsce odbywania zajęć itp.), jakości procesu kształcenia mierzonej m.in. przekazywanymi treściami, liczbą ćwiczeń, organizacją wewnętrzną zajęć, kontaktem z wykładowcami, efektami itp. Badania przeprowadzone przez S. Hallera³¹ dowiodły, że wraz z latami spędzonymi na uczelni, poziom oczekiwań studentów rośnie. Jakościowo odmienne oczekiwania – na każdym kolejnym etapie studiowania – wykazał także w swych badaniach J. Rowley³². Ocena i przywiązywanie wagi do jakości kształcenia odzwierciedla się we wzroście satysfakcji studentów z odbywanych studiów³³. Z badań tych jasno wynika, że wraz z rosnącym rozumieniem różnic w kształceniu między szkołą średnią i wyższą uczelnią, wraz z rozszerzaniem się wzajemnych kontaktów, m.in. z różnymi sposobami przekazywania wiedzy, z różnymi osobowościami wykładowców – studenci coraz bardziej świadomie potrafią oceniać jakość kształcenia.

Analiza wyników uzyskanych w badaniach przeprowadzanych w Krakowskiej Akademii, w której porównano oceny studentów z pierwszego roku i z lat wyższych pokazała, że studenci lat wyższych są bardziej krytyczni w porównaniu ze studentami I roku. Jaka jest tego przyczyna? Czy to efekt braku doświadczenia studentów dopiero rozpoczynających studia? Czy studenci lat wyższych mają większą możliwość porównania odbytych już zajęć, a tym samym wyższych wymagań?

Analiza odpowiedzi na kolejne pytania ankiety pokazuje, że starsi studenci mają wyższe wymagania co do sposobu prezentacji wykładu. Mają już większe doświadczenie i porównują sposoby prowadzenia zajęć przez różnych nauczycieli akademickich³⁴. Doświadczenia edukacyjne studentów I roku studiów odnoszą się natomiast jedynie do nauki w szkole średniej. Może być i tak – jak twierdzą Li i Kaye³⁵ – że studenci lat wyższych są wrażliwsi na realizację usług edukacyjnych. Ponadto, studenci lat wyższych częściej deklarują zainteresowanie przedmiotem, jeszcze przed rozpoczęciem wykładów. Może jest to rezultatem rozbudzenia zainteresowania na wcześniejszych wykładach, a może w tym okresie studiów jest większa liczba wykładów bardziej specjalistycznych, a zatem bliższych wybranemu przez studenta kierunkowi studiów. Zmianie oceny ulega także hierarchia ważności wymiarów kształcenia (koszty, organizacja czasowa, miejsce odbywania zajęć itp.), a także jakości procesów kształcenia mierzonej m.in. przekazywanymi tre-

²⁹ A. Merklinger-Gruchała, M. Kapiszewska, *op. cit.*

³⁰ M. Chmieleński, *Atomizm a indywidualizm. Rozważania nad myślą polityczną i prawną Wilhelma von Humboldta*, Łódź 2004, s. 36–37; EM. Kowalska, *Wilhelm von Humboldt. Życie, dzieło, mit*, Rzeszów 2006, s. 187.

³¹ S. Haller, *Measuring service quality – the results of a longitudinal study in the sector of further education*, „Quality Management in Service III” 1993, 5, s. 223–241.

³² J. Rowley, *Beyond service quality dimensions in higher education and towards a service contract*, „Quality Assurance in Education” 1997, 1, s. 7–14.

³³ A. Athiyama, *Linking student satisfaction and service quality perception: the case of university education*, „European Journal Marketing” 1997, 7, s. 528–540.

³⁴ *Ibidem*.

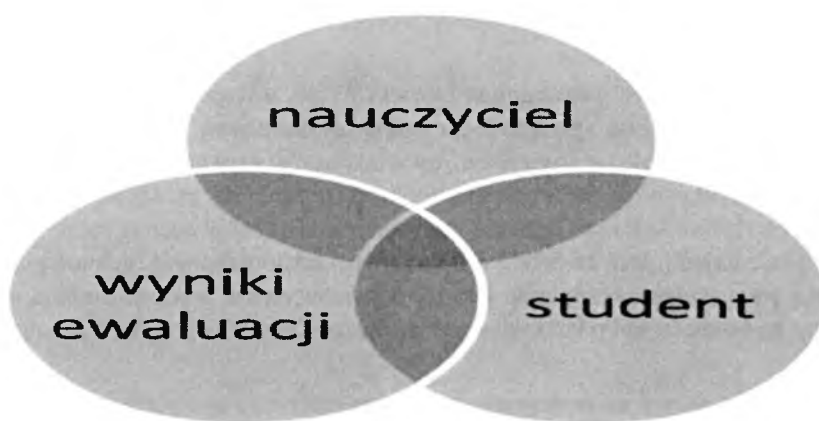
³⁵ R.Y. Li, M. Kaye, *Measuring service quality – the results of a longitudinal study in the sector of further education*, „Quality Management in Service” III, 1993, 5, s. 223–241.

ściami, liczbą ćwiczeń, organizacją wewnętrzną zajęć, kontaktem z wykładowcami, efektami itp.^{36, 37} pokazały, że wraz z latami spędzonymi na uczelni poziom oczekiwań studentów rośnie.

Podsumowanie

Dynamicznie zachodzące zmiany w otoczeniu instytucji edukacyjnych, przemiany gospodarcze i społeczne (zainteresowanie wykształceniem wyższym na niespotykaną dotychczas skalę), globalizacja i technicyzacja wielu aspektów życia wymaga nieustannego podnoszenia jakości kształcenia. Dbanie o jakość w szkolnictwie wyższym powinno przekładać się na jak najlepsze przygotowanie studentów do spełniania przyszłych obowiązków zawodowych, rozwijania kreatywności, ale także przygotowania do życia w społeczeństwie. Narzędzia do badań oceny jakości rozwijają się od wielu lat, a gromadzone doświadczenia wskazują, że aby w pełni zrozumieć złożoność tego problemu należy wesprzeć badania ilościowe metodami jakościowymi.

Ważne jest, aby proces podnoszenia jakości kształcenia obejmował zarówno nauczycieli akademickich jako uczących, uwzględniał ocenę studentów – jako tych którzy poddawani są procesowi kształcenia, a także uwzględniał analizę i właściwe wykorzystanie zebranego materiału (wyników ewaluacji). Osoby zaangażowane w ten proces powinny także brać pod uwagę środowisko, w którym kształcenie ma miejsce (kontekst)³⁸. Obszary te oraz ich wzajemne relacje dobrze ilustruje rys. 1. Największe znaczenie dla zrozumienia problematyki jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym mają te badania, których zakres obejmuje każdy z tych obszarów i umożliwia badanie ich wzajemnych powiązań.



Rys. 1. Obszary jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym

Źródło: ³⁹.

W badaniach zachowań i intencji nauczycieli akademickich warto wyróżnić cele, jakie sobie stawiają, jakie stosują metody, od czego zależy ich dobór, czy z łatwością aktywizują studentów, czy starają się nawiązać z nimi kontakt, czy przygotowują się do prowadzenia zajęć, czy mają zdolności do przekazywania wiedzy oraz, czy mają umiejętność zapanowania nad dużą grupą słuchaczy. Niestety, zbyt mało wiemy, dlaczego nauczyciele „uczą tak, jak uczą”, skąd czerpią wiedzę na temat sztuki uczenia innych, jak weryfikują osiągnięcie efektów kształcenia przez studentów i czy wyciągają z tego jakieś wnioski na przyszłość.

Osiągnięcia dydaktyczne studentów w powiązaniu ze sposobem nauczania powinny być jednym z podstawowych aspektów badania jakości kształcenia. Najwartościowszym sposobem oceny byłoby branie pod uwagę takich parametrów jak: „wejścia, środowiska i wyjścia”, zgodnie z tzw. modelem

³⁶ S. Haller, *Measuring service quality – the results of a longitudinal study in the sector of further education*, op. cit.

³⁷ J. Rowley, op. cit.

³⁸ R. Menges, *Shortcomings of research on evaluating and improving teaching in higher education*, [w:] K.E. Ryan, *Evaluating teaching in higher education: a vision for the future*, San Francisco 2000.

³⁹ *Ibidem*, s. 24.

IEO⁴⁰. Parametry wejścia (*Input*) – to zgodnie z tym modelem wiedza, umiejętności i kompetencje, a także postawy i inne cechy, które charakteryzują przyszłych studentów. Środowisko (*Environment*), to wszystkie doświadczenia gromadzone podczas procesu uczenia się, budowania wiedzy, nabywania umiejętności i kompetencji. Parametry wyjścia (*Output*) – to nowo zdobyta wiedza, nowe umiejętności i kompetencje społeczne sprawdzane właściwymi, dobrze zweryfikowanymi metodami. W takiej ocenie efektów kształcenia, oprócz nakładu pracy nauczyciela i studenta, istotne jest uwzględnianie charakterystyki studentów, zróżnicowanie indywidualne, umiejętności, ale i postawy. Jest to ważne ze względu na zróżnicowanie poziomu szkół, z których przychodzą kandydaci na studia.

Podejście ukierunkowane na badanie samych osiągnięć dydaktycznych, wykorzystywane często w rankingach szkół wyższych, bez uwzględniania tego z jakim poziomem umiejętności i wiedzy przychodzą kandydaci, jest więc nieuprawnione i prowadzi często do wyciągania nieobiektywnych wniosków. Warto zatem zadbać o przeprowadzenie na początku studiów tzw. ewaluacji wstępnej, dzięki której możliwe jest zdobycie informacji na temat poziomu wiedzy i umiejętności „wejściowych” oraz innych predyspozycji istotnych dla osiągnięcia założonych celów kształcenia. Wyniki tej ewaluacji można traktować jako punkt odniesienia do wyników ewaluacji końcowej, co umożliwi określenie faktycznej jakości kształcenia.

Istotne także wydaje się uwzględnienie powiązania opinii studentów z ich wynikami kształcenia. Nie jest obojętne, kto chwali lub krytykuje danego nauczyciela, czy jest to student osiągający dobre, czy też złe wyniki⁴¹. Jednym z kierunków analiz ilościowych mogłoby być wskazanie takich wykładowców, którzy pomimo wystawiania nienajwyższych ocen studentom, otrzymaliby wysokie noty za prowadzone zajęcia dydaktyczne. Natomiast korelacja dodatnia pomiędzy ocenami wystawionymi przez wykładowcę a ilościowo wyrażonymi opiniami studentów na temat prowadzonych przez wykładowcę zajęć – nie powinna być sytuacją pożądaną.

W obszarze badań nad studentami jako osobami uczącymi się, uwaga badaczy koncentruje się obecnie na problematyce nauczania wspomaganego technologią komputerową. Jednym z ciekawych pytań badawczych jest to, czy obecne pokolenie studentów, dorastających w erze powszechnej informatyzacji, różni się od pokolenia swoich poprzedników w zakresie zdolności uczenia się, przetwarzania informacji, chęci zdobywania wiedzy? Potrzebne są dalsze badania, jeśli faktycznie chcemy poznać różnice pomiędzy tradycyjną formą prowadzenia zajęć („*face to face*”) a nauczaniem wspomaganym technologią komputerową (*e-learning*). Istotą powyższego zagadnienia jest to, jaka rzeczywista wartość dodana wiąże się z nauczaniem polegającym na bezpośrednim kontakcie wykładowca–student, której nie ma nauczanie na odległość.

Efektywne podejmowanie decyzji na podstawie zebranego materiału w trakcie badań ewaluacyjnych w celu poprawy jakości kształcenia w uczelni, wymaga wcześniejszego zaplanowania i określenia sposobu dokonywania analizy uzyskanych wyników, a przede wszystkim sposobu wykorzystania wniosków, opracowanych na podstawie uzyskanych danych. To właśnie już na etapie planowania ewaluacji ważne jest określenie beneficjentów, którzy otrzymają odpowiedni zakres wyników analiz (komu wyniki ewaluacji mają służyć). Innego rodzaju opracowanie wyników powinni otrzymać bowiem nauczyciele akademicki, inne studenci, a jeszcze inny rodzaj raportu – osoby odpowiedzialne za funkcjonowanie uczelni.

Po przeprowadzonej ewaluacji nauczyciele akademicki powinni otrzymywać informację zwrotną o prowadzonych przez siebie zajęciach, taką, która umożliwi im weryfikację dotychczas stosowanych metod dydaktycznych, nauczanych treści, czy sposobu komunikowania się ze studentami. To sprzężenie zwrotne pomiędzy nauczycielem a studium powinno służyć zarówno nauczycielom akademickim, którym może pomóc w tworzeniu prawidłowej samooceny swoich dyspozycji dydaktycznych, jak i osobom uczącym się, które są w ten sposób traktowane podmiotowo i zdobywają doświadczenie w ocenianiu innych. Istotne wydają się także sprawdzenie (po upływie pewnego czasu), czy nauczyciele akademicki wykorzystują indywidualne wyniki ewaluacji w planowaniu własnych zajęć i czy jakość ich nauczania ulega poprawie?

Powiązanie systemu oceny pracy wykładowcy podczas ewaluacji z systemem premiowania, mogłoby stanowić ważny element motywujący pracowników uczelni do podnoszenia jakości dydaktyki. Jednakże, aby wyniki ankietowania nauczycieli mogły pełnić funkcję instrumentu polityki kadrowej, wymagane są dodatkowe zmiany w funkcjonowaniu uczelni. Zmiany te dotyczą nie tylko aspektów prawnych, ale tak-

⁴⁰ T. Judd, B. Keith, *Student learning outcomes assessment at the program and institutional levels*, [w:] C. Secolsky, B. Denison, *Handbook on measurement, assessment and evaluation in higher education*, New York–London 2012.

⁴¹ K. Ciekot, *Funkcje ewaluacji w zapewnianiu jakości kształcenia w uczelniach wyższych*, Wrocław 2007.

że zmian w postawach nauczycieli, którzy niekiedy są nieprzychylni zarówno samej ewaluacji, jak również powiązaniu jej wyników z polityką kadrową. Należy jednak podkreślić, że ważne jest, jak pisze Ciekot⁴², by opinie czy wybory studentów nie były jedynym miernikiem jakości zajęć dydaktycznych. Gdyby oceny studentów traktować jako podstawowy miernik pracy nauczycieli, mogłoby to niekiedy powodować obniżenie się standardów wymagań w trakcie zajęć i nasilenie się konformistycznych postaw nauczycieli akademickich dla uniknięcia negatywnych ocen.

Na jakość kształcenia duży wpływ ma także uwzględnienie wpływu naturalnego otoczenia (kontekstu), w którym usytuowany jest proces edukacyjny. Do właściwego badania efektów ludzkiej działalności, a takim jest nauczanie, wymagana jest refleksja humanistyczna, która pozwala ujmować zarówno efekty materialne tej działalności, jak i towarzyszące im różnorodne uwarunkowania psychologiczne, które powodują, że w tych samych warunkach reakcje ludzkie nie muszą być takie same. Warto zastanowić się nad pytaniem, dlaczego w jednej grupie studentów możliwe jest osiągnięcie danych efektów kształcenia, a w innej – nie. Takie podejście humanistyczne jest możliwe dzięki zastosowaniu metod jakościowych, które biorą pod uwagę złożoność ludzkich zachowań (w trakcie procesu nauczania) i próbują wyjaśnić ich przyczyny⁴³. Badania te, oprócz analizy aspektu psychologicznego, umożliwiają równocześnie ocenę otoczenia organizacyjnego, politycznego, ekonomicznego procesu nauczania, a także perspektyw dla jego uczestników (badanie losów absolwentów).

Podsumowując, badania nad jakością kształcenia powinny obejmować tematykę ze wszystkich obszarów łącznie, tj. postaw nauczycieli, studentów jako osób uczących się, praktycznego wykorzystania zebranego materiału oraz kontekstu procesu nauczania, aby możliwe było badanie wzajemnych relacji pomiędzy nimi.

⁴² *Ibidem.*

⁴³ *Ibidem.*

Rozdział 9

Błędy w procesie kształcenia i ewaluacji na poziomie akademickim.

Superwizja jako sposób ich ograniczania i eliminowania

Anna Kożuh

Wprowadzenie

System kształcenia w Polsce i w innych krajach zjednoczonej Europy uległ w ostatnich latach licznym przeobrażeniom. Stało się tak za sprawą przyjęcia wspólnych dyrektyw, dotyczących systemu edukacji na wszystkich szczeblach kształcenia, w tym również na poziomie edukacji akademickiej. Wiele z tych dokumentów spowodowało utworzenie postulatów oraz dyrektyw krajowych w poszczególnych państwach członkowskich Unii Europejskiej. Dotyczą one przede wszystkim zmian lub przynajmniej udoskonalenia programów kształcenia oraz rozwoju kompetencji nauczycieli w świetle Krajowych Ram Kwalifikacji.

Wśród postulowanych kompetencji i cech nauczyciela akademickiego wyraźnie akcentuje się jego umiejętności dotyczące rozpoznawania otaczającej rzeczywistości, planowania własnych działań oraz projektowania aktywności studentów¹. Coraz częściej też wskazania te odnoszą się do wieloaspektowego obszaru obiektywnej i rzetelnej ewaluacji². Dotyczy ona przede wszystkim realizowania zaplanowanych etapów kształcenia oraz oceniania i korygowania realizowanych działań, a także doskonalenia pracy własnej i efektów pracy studentów. Stąd tak niezwykle istotna wydaje się propozycja doskonalenia nauczycieli akademickich oraz pomiaru ich kompetencji w zakresie umiejętności ewaluacyjnych oraz stosowania przez nich nowoczesnych metod kształcenia i refleksji nad wdrażanym procesem. Oczekiwane nowoczesne metody kształcenia to głównie zajęcia ze studentami o charakterze aktywizującym, czyli wykłady uczestniczące, warsztaty aktywizujące, metody problemowe, projekty, panele dyskusyjne, drama, burza mózgów³, metody symulacyjne i sytuacyjne⁴.

Doświadczenia wysoko rozwiniętych krajów Unii Europejskiej już od dawna dowodzą, że integralną częścią pozytywnej reformy edukacji powinno być stworzenie systemu aktywnych metod kształcenia oraz obiektywnej ewaluacji efektów tego procesu⁵. Bez takiego systemu niemożliwe jest permanentne doskonalenie procesu kształcenia, a tym samym podnoszenie jego jakości⁶. Efektywność ta z kolei decyduje nie tylko o jakości szkoły, ale wyznacza także kierunki modernizacji i umożliwia dalsze doskonalenie procesu kształcenia.

Stąd właśnie coraz częściej nauczyciele akademicy poddawani są różnorodnym procedurom pomiaru jakości ich pracy. Oceniają ich między innymi zwierzchnicy w uczelni, członkowie komisji akredytacyjnych, redakcje czasopism lub monografii, do których wykładowcy składają swoje teksty, a także studenci wypełniający ankiety lub arkusze ewaluacyjne po zakończonym cyklu zajęć. Wśród rozmaitych pytań w narzędziach pomiaru, które wypełniają studenci, większość dotyczy umiejętności nauczyciela akade-

¹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.

² B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.

³ K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować uczniów: burza mózgów i inne techniki edukacji*, Poznań 2000.

⁴ K. Pankowska, *Pedagogika dramy: teoria i praktyka*, Warszawa 2000.

⁵ L. Anderson, *Increasing teacher effectiveness*, Paris 1991.

⁶ W. Carr, *For education. Towards critical educational inquiry*, Buckingham 1995.

mickiego w zakresie interesującego prowadzenia zajęć oraz trafnego rozpoznawania poziomu osiągnięć studentów.

Ewaluacja w takim ujęciu nakłada na nauczycieli akademickich obowiązek określenia kryteriów sukcesu oraz sformułowania macierzy oczekiwań i ich prezentacji wraz z innymi zasadami oceniania już na pierwszym spotkaniu ze studentami. Elementem ewaluacji jest również pomiar dydaktyczny, a więc skonstruowanie narzędzi pomiaru, które na studiach stanowią najczęściej różnego rodzaju testy. Oczekuje się ponadto, że narzędzia te zostaną przygotowane jeszcze przed rozpoczęciem procesu kształcenia i będą stanowić jednocześnie podstawę zaprojektowanych sytuacji dydaktycznych. Należy również podkreślić, że w ewaluacji ważna jest nie tylko jej treść i forma, ale również klimat przebiegu oceniania oraz wszelkie konsekwencje dokonanych ocen. Kompetencje nauczyciela akademickiego w zakresie ewaluacji określa również sposób komunikowania oceny, który jest miarą jego dojrzałości dydaktycznej i kultury osobistej.

Błędy nauczycieli akademickich w procesie kształcenia i ewaluacji

Badania nad przebiegiem procesu kształcenia oraz jego ewaluacją dowodzą, że pomimo rzetelnego przygotowania nauczycieli akademickich do pracy ze studentami, mimo intensywnego procesu ich dokształcania oraz pomimo podejmowania wielu starań i wysiłków ze strony władz poszczególnych uczelni, w procesie kształcenia i ewaluacji na poziomie akademickim pojawia się szereg błędów. Słabości te nadal dotyczą przede wszystkim tylko okazjonalnego organizowania procesu dydaktycznego w oparciu o metody aktywizujące oraz szeregu błędów popełnianych przez wykładowców podczas oceniania wysiłków studentów i nie zawsze rzetelnej refleksji nad własną pracą.

Przeprowadzone badania dowodzą, że wśród licznych niedoskonałości w procesie ewaluacji najwięcej błędów dotyczy trzech podstawowych grup. Są to czynniki wpływające na umiejętność formułowania wypowiedzi przez studenta, czynniki będące efektem subiektywizmu pedagoga oraz czynniki spowodowane niewystarczającą wiedzą w zakresie przebiegu ewaluacji oraz przygotowania narzędzi pomiaru.

W pierwszej z grup podstawowe błędy nauczyciela akademickiego dotyczą ewaluacji podczas egzaminu ustnego, a w szczególności niedoceniań lub przeceniania umiejętności werbalnych studenta. Oznacza to zbyt wysoką ocenę formy wypowiedzi, a zbyt niską ewaluację treści wypowiedzi studenta. Stanowi to główny powód zawyżania ocen studentom, którzy wypowiadają się bez trudu oraz dobrze reprodukuja i formułują wyuczone treści. W odmiennej sytuacji są ci studenci, którzy nie mają dobrze rozwiniętych umiejętności werbalnych i w trakcie wypowiedzi „zawieszają się” pauzują, szukając i dobierając odpowiednich słów. To zniekształcenie w ocenianiu dotyczy również tych studentów, którzy są obciążeni wadami wymowy, polegającymi na zacianianiu lub seplenieniu. Duże znaczenie ma tu także sposób prezentowania treści – im bardziej są one zgodne z oczekiwaniami i poglądami wykładowcy – tym lepszą ocenę otrzymuje student, który potrafi uwypuklić w wypowiedzi te treści, które są ulubione przez asystenta lub profesora.

Istotnym czynnikiem wpływającym na ocenę, jak dowodzą badania, jest także wykorzystanie informacji przekazanych studentowi przez nauczyciela akademickiego drogą komunikacji niewerbalnej podczas odpowiedzi. Zamierzone lub niezamierzone przez wykładowcę reakcje, takie jak ton głosu, modulacja, mimika, gesty, postawa ciała wskazują na stopień poprawności udzielanej odpowiedzi. Jeżeli student uważnie obserwuje nauczyciela, przyjmując wszystkie nadane przez niego informacje, w trakcie udzielania odpowiedzi może on dokonać zmian w jej brzmieniu. W efekcie takiego postępowania wykładowca słyszy to, co chciałby usłyszeć, mimo że wiedza studenta jest zupełnie inna. Kolejny czynnik zniekształcający ewaluację studenta, to niedostateczna jasność odpowiedzi, która często wynika z braku jednoznacznych określeń. W przypadku takich odpowiedzi na ich interpretację i ostateczną ocenę ma wpływ przede wszystkim chwilowy nastrój wykładowcy i jego ogólna opinia o studencie.

Innym czynnikiem, który w tej grupie ma szczególne znaczenie jest odporność emocjonalna studenta. Każda sytuacja zmuszająca studenta do udzielenia odpowiedzi w indywidualnej rozmowie lub na forum całej grupy, wywołuje jego napięcie emocjonalne. Napięcie to może jednak mieć różną siłę. Niewielkie napięcie może oddziaływać stymulująco i mobilizująco na studenta, natomiast zbyt silne emocje, wywołane stresem powstałym podczas wypowiedzi, mogą zablokować wyższe funkcje intelektualne. Skutki takiego stanu można podzielić na dwa zasadnicze rodzaje: wewnętrzne i zewnętrzne. Do wewnętrznych należą: brak pewności przy wypowiedzi, częściowa amnezja, ociążałość w myśleniu, dłuższe lub krótsze zastoje w procesach myślowych i kłopoty z koncentracją uwagi. Zewnętrzne skutki silnych emocji przy

wypowiedzi to między innymi: pocenie się, drganie całego ciała, zmiana barwy twarzy i szyi oraz kłopoty z artykulacją słów.

Zaprezentowane przykłady jednoznacznie wskazują na lepszą sytuację studentów mających większą stabilność emocjonalną. Dlatego też niezwykle istotny, o czym zapominają niektórzy wykładowcy, jest klimat przebiegu kolokwium lub egzaminu, pozbawiony napięcia i nerwowej atmosfery. Wszystkie oczekiwania, kryteria i warunki należy wyjaśnić studentowi przed rozpoczęciem egzaminu. Jedynie wówczas student ma szansę zaprezentować wyżyny swoich intelektualnych możliwości, a ocena w tak przeprowadzonym procesie ewaluacji jest możliwie najbardziej obiektywna, gdyż jest daleka od amnezji lub niepokoju studenta i odzwierciedla faktyczny stan posiadanych przez niego umiejętności i wiadomości.

Ponadto w tej grupie najczęściej popełnianych błędów przez nauczycieli akademickich warto podkreślić inne czynniki wpływające na rzetelność oceniania. Należą do nich: sposoby zachowań nauczyciela, sposób formułowania pytań, dobór treści w zestawie pytań oraz czas odpytywania studentów. Pierwszy z wyodrębnionych czynników wskazuje na dwa skrajnie odmienne typy postaw nauczyciela: pasywną i aktywną. Postawy te różni sposób zachowania wykładowcy podczas odpowiedzi studenta. Aktywny nauczyciel akademicki po zadaniu pytania chętnie różnymi pytaniami szczegółowymi i osobistymi sugestiami kieruje studenta do poprawnej odpowiedzi. W przypadku takiego typu nauczyciela akademickiego znaczenie ma przede wszystkim umiejętność studenta dotycząca rozpoznawania treści. Zdecydowanie mniej istotne stają się natomiast inne umiejętności studenta związane ze znajomością, zrozumieniem i interpretowaniem zasadniczych treści. Są to warunki, w których odpowiedź studenta może zostać przeceniona z uwagi na jego wysokie umiejętności odczytywania intencji wykładowcy.

Cechą charakterystyczną drugiej z wymienionych postaw – pasywnej, jest oczekiwanie w milczeniu na odpowiedź studenta. Jakość odpowiedzi studenta w takim przypadku zależy w dużej mierze, obok jego wiadomości i umiejętności, będących przedmiotem pomiaru, od zdolności językowych wyrażających się w logicznym układzie zdań, a także od emocjonalnej odporności na stres oraz od stopnia zrozumienia wymagań zawartych w postawionym przez wykładowcę pytaniu. Wymienione czynniki pozamerytoryczne powodują, że oceny stawiane studentom przez wykładowców pasywnych mogą być i są często zaniżone. Potwierdzają to wyniki badań podejmowane już na początku⁷ i w połowie⁸ lat siedemdziesiątych poprzedniego stulecia. Przykłady te dodatkowo uwypuklają przepaść pomiędzy teorią i praktyką pedagogiczną.

Wiele prawidłowości, dotyczących oceniania, jest znanych i zostało dobrze opisanych w teorii już prawie pół wieku, jednak do dziś nie znalazły one większego zastosowania w praktyce. Zaniżaniu ocen często towarzyszy również małomówność wykładowcy, zarówno podczas trwania całej wypowiedzi studenta, jak i argumentowania oceny oraz formułowania komentarza do wypowiedzi studenta.

Do czynników związanych z techniką oceniania przez wykładowców, które decydują o wartości otrzymywanych przez studentów ocen, należy również forma redagowania pytań przez wykładowcę. Dla odpowiadającego studenta bardzo istotne znaczenie ma sposób zadania pytania. Mogą być wśród nich zarówno pytania sugestywne, jak i niesugestywne. Pytania sugestywne to takie, które zawierają w sobie jednocześnie odpowiedź, przynajmniej fragmentaryczną. Często pytania te, jeżeli nawet nie sugerują odpowiedzi, to znacznie zawężają obszar możliwych odpowiedzi. Kwestia sugestywności dobrze ilustruje szczególny aspekt stosunku między rzetelnością a trafnością oceniania. Pytania sugestywne zwiększają rzetelność, co oznacza, że im bardziej sugestywne pytanie, tym większa stabilność odpowiedzi studentów. Należy jednak pamiętać, że ten rodzaj oceniania nie cechuje się zbyt dużą trafnością, ponieważ poprawne odpowiedzi studentów nie oznaczają równocześnie wysokiego poziomu ich wiedzy. W takich przypadkach trafność ewaluacji, w przeciwieństwie do rzetelności, obniża się. Kontrowersyjny w technikach oceniania jest też problem doboru treści. Prowadzono wiele badań, które wskazały na różnorodność przesłanek tego zjawiska.

Prowadzone już prawie trzydzieści lat temu eksperymenty Grgina dowodzą, że ocena z odpowiedzi w dużej mierze zależy od przypadku⁹. Różnice między ocenami mogą wówczas wynikać z trudności działań zawartych w programie kształcenia. Przyczyna rozbieżności oceniania odpowiedzi może dotyczyć również tego, czy pytanie okazało się dla studenta „szczęśliwe”. Odnosi się to albo do treści, z których student się

⁷ A. Bonboir, *La docimologie*, Paris 1972.

⁸ J. Kaufman, *Note sur les problèmes de métrique en matière de notation scolaire*, „Le Travail Humain” 1975, nr 1, s. 133–148.

⁹ T. Grgin, *Školska dokimologija*, Zagreb 1986.

przygotował lub do tych, z którymi student ma problemy lub wcale ich nie przeczytał¹⁰. Inni badacze wskazują na błąd treści, polegający na tym, że student nie zawsze trafnie odgaduje oczekiwania wykładowcy¹¹. Podobnie, jak w przypadku stawiania sugestywnych i nie sugestywnych pytań, ważne w opisywanych sytuacjach stają się znajomość pojęć, intuicja oraz umiejętność odgadywania oczekiwań nauczyciela.

Problem doboru treści podczas odpytywania ustnego dotyczy także kwestii indywidualizowania pytań. Stanowi ona jedną z podstawowych zasad dydaktyki, ale trudno nie dostrzec, że skrajność indywidualizowania wymagań stawianych studentom, dokonywana między innymi poprzez zindywidualizowanie pytań, prowadzi w efekcie do zaszkladkowania studentów i przyporządkowaniu ich do grup określonych zdolności. Wspomniany wyżej czas trwania odpowiedzi również potrafi być czynnikiem zniekształcającym proces ewaluacji. Zbyt krótka odpowiedź studenta może okazać się powierzchowna i pozbawia ona wykładowcę możliwości odkrycia pełnego stanu niewiedzy studenta. Zbyt długi egzamin ustny z kolei, który trwa powyżej dwudziestu minut, może spowodować zniekształcenia wypowiedzi w wyniku nadmiernego zmęczenia studenta, które w efekcie prowadzą do kłopotów z jego koncentracją uwagi. Jeżeli dodatkowo wykładowca częściej wystawia ocenę pod wpływem ostatniej części wypowiedzi studenta, przeprowadzona w ten sposób ewaluacja może być poważnie zniekształcona.

Podobne do wymienionych wyżej błędów, problemy w przeprowadzaniu ewaluacji przez nauczycieli akademickich pojawiają się także podczas oceniania pisemnych wypowiedzi studentów. Wśród błędów w ewaluacji wywołanych czynnikami wpływającymi na umiejętność formułowania pisemnej wypowiedzi przez studenta, wymienia się szereg uchybień ze strony nauczycieli akademickich. Do najczęściej występujących błędów zalicza się zmianę kryteriów oceniania już w trakcie sprawdzania prac i wystawiania ocen, a nie na początku, po jedynie wstępnym przeglądzie prac studentów, bez oceniania punktami i ocenami. Poważnym zarzutem jest też często popełniany błąd oceniania długości pracy, charakteru pisma lub błędów ortograficznych oraz błąd sugerowania się przejrzystością pracy i jej strukturą.

Niektórzy nauczyciele akademicy obniżają oceny studentom tylko dlatego, że udzielają oni odpowiedzi na otwarte zadania testu według kolejności przyjętej przez siebie, a nie według kolejności, którą wyznaczają pytania. Zdarzają się też sytuacje, w których wykładowcy wyżej oceniają prace ozdobione kolorami, rysunkami lub podkreśleniami, pomimo że nie wymagali oni tego rodzaju oznaczeń w pracy i nie poinformowali studentów w instrukcji testu, ani też w dodatkowym ustnym komentarzu, że dodatki tego rodzaju będą specjalnie punktowane.

Druga grupa czynników zniekształcających ewaluację obejmuje czynniki będące efektem subiektywizmu wykładowcy. W tym obszarze na szczególną uwagę w środowisku akademickim zasługują wybrane elementy zjawiska generalizacji uczuciowej, a wśród nich przede wszystkim efekt halo, efekt aureoli, stereotypy i samosprawdzające się proroctwo. Zjawisko generalizacji uczuciowej, w którym kluczowy jest efekt halo, polega na ocenianiu umiejętności studenta przez pryzmat jego innych cech lub na podstawie opinii, funkcjonującej o nim w środowisku.

Podstawę efektu halo stanowi teoria atrybucji. Wyjaśniając proces powstawania ogólnej opinii o człowieku, teoria ta zakłada, że istnieje ogromna zgodność między różnymi zachowaniami, a cechami charakteru lub sytuacjami i wydarzeniami, które mogą mieć wpływ na te zachowania. Teoria atrybucji dotyczy tego, w jaki sposób człowiek stara się doszukiwać związków przyczynowo-skutkowych w swoim zachowaniu lub w zachowaniu innych osób. Istnieją dwie drogi poszukiwania tych przyczyn. Pierwsza z nich określana jest mianem atrybucji wewnętrznej i polega na szybkim, nierzadko błędnym i pochopnym wyciąganiu wniosków o osobie, i przypisywaniu jej odpowiednich cech charakteru. Drugi rodzaj to atrybucja zewnętrzna, związana z wydarzeniami, które mogły mieć wpływ na działalność jednostki. Atrybucja zewnętrzna jest więc przejawem pewnego rodzaju wytrwałości w doszukiwaniu się przyczyn, a atrybucja wewnętrzna ogranicza się niekiedy tylko do nadania etykiety osobie, jak na przykład uparty, leniwy, głupi lub agresywny.

W efekcie halo wyodrębnia się jeszcze inną klasyfikację, która wyróżnia dwie odmiany efektu halo. Pierwszym z nich jest efekt homo – halo, czyli wyrażanie przez wykładowcę opinii ustalonej samodzielnie, druga odmiana efektu halo to efekt hetero – halo, czyli posługiwanie się w stosunku do studenta opinią, która została utworzona przez innych nauczycieli akademickich i od nich zapożyczona.

¹⁰ A. Zych, *Psychospołeczne determinanty wartości diagnostycznej oceny szkolnej*, Kielce 1980.

¹¹ J.W. French, *School of thought in judging excellence of English themes*, [w:] A. Anastasi (ed.), *Testing problems in perspective*, Washington 1966.

W literaturze efekt halo jest często łączony z odkrytym przez Rosenthala efektem Pigmaliona i efektem Golema¹². Efekty te w środowisku akademickim mogą w zasadniczy sposób zmienić nie tylko opinię wykładowcy o studencie i wiarę w jego możliwości, ale również, a nawet przede wszystkim, spowodować przyrost lub spadek osiągnięć studenta, które są wywołane pozytywnymi lub negatywnymi oczekiwaniami nauczyciela.

Pozytywne myślenie o studencie i jego możliwościach pozwala na lepsze zmotywowanie go do działań, a tym samym do odnoszenia większej liczby sukcesów. Osiąga się wówczas efekt Pigmaliona, którego podstawą jest przyrost kompetencji studenta na podstawie wiary w jego możliwości. Niechętnie natomiast myślenie o studencie i jego intelektualnych umiejętnościach mogą z kolei spowodować spadek jego osiągnięć. Ten niepożądany w praktyce edukacyjnej efekt, wywołany negatywnymi oczekiwaniami wykładowcy, określa się mianem efektu Golema.

Doniosłe znaczenie wśród prowadzonych dociekań nad problemem ewaluacji i jej zniekształceń w omawianej grupie mają też doniesienia naukowe wspomnianego już wcześniej w tekście Grgina¹³. Podjął on problem surowości lub łagodności w ocenie, wskazując na rozmaite ich przyczyny. Autor wśród powodów łagodniejszego lub bardziej surowego oceniania wymienia między innymi: płeć pedagoga, poziom jego przygotowania zawodowego, stopień zadowolenia z wykonywanej pracy, staż pracy pedagoga oraz wiek wykładowcy. Grgin dowiódł, że płeć nauczyciela ma znaczny wpływ na jego surowość lub łagodność oceniania. Wyniki tych badań okazały się zaskakujące. Surowsze w przeprowadzonym eksperymencie były kobiety. Łagodność mężczyzn autor badań zinterpretował między innymi brakiem konieczności dyscyplinowania studentów oceną. Srogość kobiet przejawiała się głównie w stosunku do studentów, a nie studentek. Kolejnym czynnikiem poddanych badaniom był stopień zadowolenia wykładowcy z wykonywanego zawodu. Wyniki badań dowiodły, że bardziej usatysfakcjonowani swoją pracą naukową nauczyciele rzetelniej i mniej rygorystycznie oceniają studentów niż wykładowcy, których stopień zadowolenia z wykonywanej pracy jest słabszy. Ci ostatni mają tendencję do popełniania wielu błędów, będących wynikiem słabego przygotowania do zawodu oraz zaniżania ocen, które jest często spowodowane błędami generalizacji uczuciowej.

Czynnikami poddawanych badaniom już od ponad pięćdziesięciu lat, dotyczącym przyczyn łagodności lub surowości oceniania, był i jest wpływ stażu pracy nauczycieli akademickich na prowadzoną przez nich ewaluację. Niektóre wyniki badań dawno dowiodły, że starsi wykładowcy chętniej oceniają lepiej i wyżej swoich studentów, z tendencją wzrastającą wraz z wiekiem wykładowcy¹⁴.

Ciekawe wśród wyników badań okazały się także te, które wskazywały na zależność pomiędzy osiągnięciami i ocenami wykładowców jako studentów, a ich skłonnościami do mniej lub bardziej surowego oceniania¹⁵. W tej części badań wyniki były niemal jednoznaczne i wskazywały na fakt, że im lepsze oceny osiągał nauczyciel podczas swoich studiów, czyli im lepszym był studentem, tym jego oceny, które oferuje studentom są łagodniejsze i bardziej wyważone. Ci wykładowcy natomiast, których droga do naukowej kariery była „bardziej wyboista” i otrzymywali słabsze oceny jako studenci, mają tendencje do znacznie bardziej surowego oceniania osiągnięć swoich studentów.

Omówionemu wyżej efektowi halo i podobnym do niego zniekształceniom ewaluacji bliski jest efekt aureoli, polegający na posiadaniu przez wykładowcę grona ulubieńców spośród studentów, których ocenianie ma inne zasady i progi niż oceny pozostałych studentów. Ta aureola, czyli krąg lub wianek ulubieńców, którymi otacza się wykładowca, jest często wyraźnie zauważalna przez pozostałych studentów. Fakt znalezienia się w gronie wyróżnionych oznacza, że wykładowca łatwiej i chętniej wybacza studentowi słabości, niedociągnięcia lub nieznaną zagadnienie. Istnieją różne powody, dla których można trafić do grona ulubieńców. Czasami wśród faworytów umieszcza się studentów dowcipnych, innym razem szarmanckich, kulturalnych, czasem studentów uległych i zagubionych, a czasami tych, którzy swoim wyglądem fizycznym przypominają kogoś, kto wykładowcy nie jest emocjonalnie obojętny.

Zjawisko generalizacji uczuciowej dostrzega się również w postawach nauczycieli akademickich, kierujących się w swojej pracy stereotypami. Efektem tego błędu w ewaluacji jest na przykład fakt, że często studentom w okularach przypisuje się wyższe walory intelektualne. Sugerowanie się wyglądem fizycznym i uwzględnianie walorów pseudododatnich, jakim mogą być okulary oraz pseudoujemnych, którymi mogą

¹² H.M. Cooper, T. Good, *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*, New York 1983.

¹³ T. Grgin, *op. cit.*

¹⁴ O. Flodby, *Betygsgivningen i folkskolan*, Stockholm 1957.

¹⁵ A. Kozłowska, *Pomiar dydaktyczny i ewaluacja w szkole*, Częstochowa 2002.

być kolczyki w różnym miejscach twarzy, tatuaże lub niestandardowe fryzury i na przykład zbyt wyzwolony sposób ubierania się, to też przykłady stereotypów. Rozsądnym wyjściem z tej sytuacji jest wskazanie na pierwszym spotkaniu ze studentami, obok pełnej macierzy wymagań, także swoich oczekiwań w zakresie stroju i wyglądu na egzaminie lub kolokwium.

Kolejnym efektem w zjawisku generalizacji uczuciowej jest samospełniające się proroctwo. Problem ten pojawia się z chwilą, gdy pierwsze sugestie dotyczące losów studenta w ramach konkretnego przedmiotu zostaną zaprezentowane na forum całej grupy lub całego roku. Wyrażona opinia typu „powinien Pan zmienić kierunek studiów, bo u mnie Pan nie zda” oznacza, że mimo starań studenta, wykładowca próbuje udowodnić sobie, studentowi i całej grupie, że jego opinie są nieomyłne. Skutkiem takiej zapowiedzi jest fakt, że wykładowca w taki sposób konstruuje tendencyjne pytania oraz wymagania pod adresem studenta, że w końcowej fazie student rzeczywiście nie zdaje egzaminu, bo albo nie zna odpowiedzi na zbyt enigmatycznie brzmiące pytanie albo na skutek złego traktowania w trakcie semestru, rezygnuje z podejścia do egzaminu lub nawet nie otrzymuje szansy z uwagi na nieobecności na częściowych ćwiczeniach lub wykładach. Nieobecności te z kolei są spowodowane lękiem przed złośliwymi uwagami i kolejną kompromitacją na forum kolegów i koleżanek.

Grupa czynników zniekształcających ewaluację, będących efektem subiektywizmu pedagoga, poza zjawiskiem generalizacji uczuciowej, zawiera szereg innych błędów. Są wśród nich między innymi: błąd tendencji centralnej, błąd ocen skrajnych, błąd dyferencjacji, zwany też w dydaktyce błędem zróżnicowania oraz błąd kontrastu.

Pierwszy z wymienionych w tej grupie błędów – błąd tendencji centralnej – wyraża się w ocenianiu przez wykładowcę umiejętności studenta ocenami położonymi w centrum skali ocen. Oznacza to, że nauczyciel akademicki unika ocen skrajnych. Efektem takiego działania jest zubożenie skali oceniania i zawężenie jej do ocen w przedziale 3.0 – 4.0.

Podobny błąd w tej grupie to tendencja do stawiania ocen skrajnych. To z kolei oznacza, że wykładowca w rzeczywistości stosuje skalę ocen zgodną z zasadą – student umie lub student nie umie. Dominujące wówczas oceny to 5.0 lub 2.0. Przeprowadzone badania dowodzą, że na ten błąd bardziej narażeni są nauczyciele z grupy przedmiotów matematyczno-przyrodniczych¹⁶.

Kolejny błąd zniekształcający ewaluację, będący efektem subiektywizmu pedagoga, to błąd zróżnicowania. Polega on na dążeniu wykładowcy do maksymalnego zróżnicowania ocen w grupie studentów. Często wyraża się w dodawaniu do najlepszej oceny, którą jest 5.0, dodatkowych symboli w postaci kropki, wykrzyknika, korony, podkreślenia, a nawet wpisywania do indeksu oceny 6.0, która przecież nie istnieje w dydaktyce akademickiej. Wykładowcy popełniający ten błąd chętnie też stosują rozmaite symbole w przypadku ocen niskich, dodając do nich jeden, dwa lub nawet trzy minusy.

Efekt kontrastu to kolejny błąd ewaluacji nauczycieli akademickich, który jest przyczyną słabej rzetelności oceniania. Polega on na zróżnicowanym ocenianiu i różnych kryteriach oceniania w zależności od poziomu prac innych studentów w grupie lub od poziomu odpowiedzi innych studentów. Jeżeli praca studenta znajduje się w gronie prac o wysokim poziomie, jest ona na ogół oceniana niżej niż w przypadku, gdyby znalazła się w grupie prac zdecydowanie słabszych, gdyż na ich tle wydawałaby się wykładowcy znacznie lepsza i bardziej atrakcyjna. Podobne zjawisko występuje w przypadku ustnych odpowiedzi studentów. Często działa tu efekt błędnej oceny w zależności od poziomu, jaki prezentowali studenci odpowiadający wcześniej. Jeżeli byli oni znakomicie przygotowani, często zawyżyli oczekiwania egzaminatora i jednocześnie zmianie uległy także pierwotne kryteria wykładowcy. Należy jednak pamiętać, że uzgodnione warunki oceniania, przekazane studentom na początku pierwszego spotkania, nie powinny ulegać zmianie. Badania wpływu zjawiska kontrastu na proces oceniania prowadzili liczni autorzy już wiele lat temu¹⁷. Większość omówionych badań¹⁸ miała charakter dociekań eksperymentalnych, w których potwierdziły się hipotezy zakładające występowanie błędu kontrastu¹⁹.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ L.W. Hales, E. Tokar, *The Effect of the Quality of Preceding Responses on the Grades Assigned to Subsequent Responses to an Essay Question*, „Journal of Educational Measurement” 1975, nr 12, s. 115–117.

¹⁸ J.A. Daly, F. Dickson-Markam, *Contrast Effects in Evaluating Essays*, „Journal of Educational Measurement” 1982, nr 4, s. 309–316.

¹⁹ D.C. Hughes, B. Keeling, B.F. Tuck, *Effects of Achievement Expectations and Handwriting Quality on Scoring Essays*, „Journal of Educational Measurement” 1983, nr 16, s. 39–42.

Trzecią grupę zniekształceń w ewaluacji wypełniają czynniki spowodowane niewystarczającą wiedzą w zakresie przebiegu ewaluacji oraz słabą znajomością teorii dotyczącej opracowywania narzędzi pomiaru, którymi w rzeczywistości akademickiej są obecnie najczęściej testy. Niewystarczająca wiedza, dotycząca ewaluacji powoduje między innymi, że nauczyciele akademicki nierzadko zapominają o tym, iż informacja zwrotna dla studenta jest skuteczna jedynie wówczas, gdy jest ona niemal natychmiastowa, co oznacza, że studenci nie powinni zbyt długo czekać na wyniki egzaminu lub kolokwium. Odroczonego informacja zwrotna może bowiem spowodować skumulowanie negatywnych informacji lub przeciwnie – powoduje ona wygaśnięcie zainteresowania nawet bardzo dobrą oceną, a tym samym wygaśnięcie również motywacji studenta do dalszej pracy.

Należy pamiętać również o tym, że informacja zwrotna powinna zaczynać się od pozytywów, ale jednocześnie powinna zawierać zarówno elementy pozytywne, jak i uwagi krytyczne. Dostarczenie studentowi informacji pozytywnej na początek powoduje u niego przekonanie, że nie wszystko, co robi student, jest złe. Niezwykle ważne jest również to, aby informacja zwrotna zawierała możliwość zmiany oraz uwzględniała potrzeby studenta, które w większości przypadków dotyczą informacji o możliwości i warunkach poprawy oceny na kolejnym kolokwium lub egzaminie. W tej grupie błędów ewaluacyjnych znajdują się również niedoskonałości spowodowane niedostateczną znajomością przygotowywania testów i innych narzędzi pomiaru.

Obok różnorodnych rodzajów testów w rzeczywistości akademickiej najczęściej funkcjonują też rozmaite arkusze ewaluacyjne, będące ankietą przeprowadzaną po każdym zajęciach lub po cyklu zakończonych zajęć ze studentami. Wypełniane anonimowo przez studentów arkusze ewaluacyjne stanowią informację zwrotną dla wykładowcy przede wszystkim o stopniu zadowolenia jego studentów z wykładów lub ćwiczeń, a także o najlepszych elementach procesu kształcenia oraz o największych porażkach i problemach występujących w trakcie zajęć. Sztuka tworzenia narzędzi pomiaru, a zwłaszcza testów, jest trudna i wymaga nie tylko nieustannego doskonalenia, ale również szerszego omówienia w niniejszym tekście, co czynię poniżej.

Najogólniej zadania występujące w teście dzieli się na otwarte i zamknięte. W przypadku zadań otwartych student sam formułuje odpowiedź. Otrzymując natomiast test składający się z zadań zamkniętych, student dokonuje jedynie wyboru odpowiedzi. Ta na pozór jasna i prosta klasyfikacja, nie zawiera jednak większej wartości praktycznej, ponieważ pomija sedno różnic między zadaniami. Sedno to, o czym nauczyciele akademicki powinni bez wątpienia pamiętać, tkwi w ocenianiu i ewaluacji wyników, a nie w formie testu. Zadania zamknięte różnią się od zadań krótkiej odpowiedzi lub od zadań z luką głównie formą, ale ich istota jest bardzo zbliżona. Inne oczekiwania stawia się natomiast przed zadaniami typu: pytanie – rozprawka. Niemal wszystkie kontrowersje wokół klasyfikacji zadań testowych dotyczą przede wszystkim wyodrębnienia jasnych kryteriów, którymi są właściwości testów. Z tych właśnie powodów zadania krótkiej odpowiedzi oraz zadania z luką są najczęściej kategoryzowane razem z zadaniami zamkniętymi²⁰. Ten pogląd wydaje się słusznym, gdyż omówione dwa typy zadań zawierają niemal wszystkie właściwości zadań zamkniętych. Podstawą takiej kwalifikacji jest obiektywizm, który w przypadku zadań krótkiej odpowiedzi i zadań z luką jest bardzo zbliżony do obiektywizmu w zadaniami typu zamkniętego. Zadania testowe typu pytanie – rozprawka pozwalają mierzyć między innymi zdolność rozróżniania materiału podstawowego od szczegółowego, umożliwiają ustalenie stopnia zrozumienia przyswajanych treści oraz zdolności ich zastosowania, zarówno w sytuacjach typowych, jak i problemowych, czyli tych zupełnie nowych dla studenta. Ponadto umożliwiają one pomiar zdolności łączenia różnych elementów wiedzy, ich porównywania, analizowania treści, dokonywania jej syntezy oraz interpretacji.

Zadania tego typu pozwalają jednocześnie na diagnozę zdolności logicznego myślenia oraz formułowania odpowiedzi przez studenta, a także badanie umiejętności wyrażania myśli. Pomiar większości wymienionych kompetencji jest również możliwy przy dobrze sformułowanych zadaniami typu zamkniętego, jednak należy pamiętać, że nie sprawdzają one wszystkich z wyszczególnionych umiejętności studenta. Zależność tę można zobrazować następującym sformułowaniem – za pomocą zadań typu rozprawka istnieje możliwość pomiaru wszystkich kompetencji, które można ustalić również dzięki zadaniami zamkniętym. Nie można jednak tej zależności odwrócić, bowiem za pomocą zadań typu zamkniętego nie ma możliwości zdiagnozowania wszystkiego, co umożliwiają nauczycielowi akademickiemu zadania typu rozprawka. Zadania – rozprawki są szczególnie pomocne w sytuacjach, gdzie pierwszeństwo w ustaleniach dotyczących kompetencji studenta ma kreatywność oraz umiejętność formułowania własnych sądów. Dlatego

²⁰ A. Kozłowska, *op. cit.*

właśnie sugeruje się, aby zadania typu otwartego, które umożliwiają wnikliwą diagnozę rozumowania studenta łączyć z zadaniami zamkniętymi, które z kolei cechuje wyjątkowo wysoki stopień obiektywizmu. Zalety zadań testowych typu rozprawka występują, niestety, wraz z ich niedociągnięciami i słabościami. Niewątpliwie należy do nich zaliczyć brak możliwości szczegółowego sondażu zakresu umiejętności ucznia. Przyczyna tego mankamentu testów z zadaniami typu rozprawka jest ograniczona najczęściej liczbą pytań, które wymagają dłuższych odpowiedzi. W konsekwencji powoduje to pominięcie w zadaniach wiadomości szczegółowych, ale bardzo ważnych. Ponadto na ocenę odpowiedzi w testach tego typu często wpływa jakość i styl wypowiedzi studenta. Pomimo że są to niezwykle cenne umiejętności, nie mogą one w zasadniczy sposób stłumić istoty opisywanych przez studenta problemów.

Zarzutem wymienianym pod adresem zadań typu rozprawka jest też zbyt duży stopień ogólności pytań. Jak dowodzi praktyka, często są one niejasne, co powoduje odmienności wśród studentów w ich rozumieniu, a potem w udzielaniu odpowiedzi. W takich sytuacjach ocena końcowa zależy najczęściej od interpretacji odpowiedzi dokonanej przez samego nauczyciela, czyli od większości błędów należących do zjawiska generalizacji uczuciowej. Należy pamiętać również, że zadania te są dość proste w układaniu, ale znacznie trudniejsze w ostatecznej ocenie. Nauczyciele akademicki nie powinni jednak rezygnować z zadań tego typu tylko dlatego, że ich analiza jest czasochłonna, a model oceniania trudny do skonstruowania. Ukazują one bowiem między innymi umiejętność logicznego wiązania treści przez studenta oraz dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych. Zadania typu otwartego wskazują ponadto na kompetencje studenta w zakresie kreatywności, pozwalają na swobodne wypowiedzi oraz pokazują tok pracy studenta. Poza tym wymagają one najczęściej kompetencji w zakresie projektowania i samodzielnego tworzeniu pomysłów oraz poprawnego stosowania zwrotów i określeń, charakterystycznych dla danego obszaru lub przedmiotu. Ich ważną zaletą jest również to, że uniemożliwiają zgadywanie odpowiedzi, a tym samym zwiększają obiektywizm i możliwość realnej oceny wiedzy studenta.

Z kolei główną i podstawową właściwością zadań typu zamkniętego jest bardzo wysoki stopień ich obiektywizmu. Jest to możliwe do osiągnięcia dzięki formie zadań, która polega najczęściej na wyborze poprawnej odpowiedzi z kilku zaproponowanych lub na łączeniu wyrazów w pary albo większe grupy. Operacje te dotyczą zadań zamkniętych wielokrotnego wyboru, zadań prawda-falsz i zadań na dobieranie. Ten typ zadań eliminuje niemal całkowicie subiektywizm nauczyciela, przy założeniu jednak, że są to zadania ułożone oraz dobrane wyjątkowo rzetelnie i uważnie.

Prawie tak samo wysoki obiektywizm dotyczy zadań z luką i zadań krótkiej odpowiedzi, które wymagają jedynie odpowiedzi wyrażonej kilkoma słowami. Inną właściwością zadań zamkniętych tego typu jest ich stosunkowo dobra ekonomiczność, odnosząca się zarówno do czasu udzielania odpowiedzi, jak i do późniejszego sprawdzania oraz oceniania. Kolejna zaleta zadań z luką i zadań krótkiej odpowiedzi polega na wyeliminowaniu możliwości udzielania poprawnej odpowiedzi na zasadzie zgadywania. Zadania typu zamkniętego umożliwiają również ułożenie pytań dotyczących niemal wszystkich zagadnień egzaminacyjnych, podczas gdy zadania otwarte koncentrują się zaledwie na kilku tematach. Poza wymienionymi wcześniej zaletami zadań zamkniętych, nie można pominąć również faktu, że wdrażają one studenta do procesu podejmowania decyzji. Zawierają one także łatwą konstrukcję klucza punktowania, co oznacza, że analiza wyników jest prosta, szybka i bardzo obiektywna.

Zadania typu zamkniętego posiadają też, niestety, kilka istotnych wad. Do najpoważniejszych zarzutów formułowanych pod adresem zadań zamkniętych należy brak możliwości samodzielnego stawiania hipotez przez studenta, a także projektowania i wyrażania przez niego własnej opinii. Wadą zamkniętych zadań w teście jest też z pewnością fakt, że w zadaniach tego typu występuje możliwość udzielania przez studenta przypadkowo odgadniętych odpowiedzi. Są to również zadania testowe, które konstruuje się zdecydowanie trudniej i znacznie dłużej niż zadania typu otwartego. Podczas układania pytań typu zamkniętego nauczyciele akademicki zapominają też czasem, że rozwiązanie jednego zadania testowego nie może zależeć od rozwiązania innego zadania, występującego w tym samym teście.

Należy również podkreślić, że częste tworzenie narzędzi pomiaru w czasach intensywnego rozwoju technologii komunikacyjno-informacyjnych, stało się koniecznością. Nieustanne projektowanie nowych wersji testu w obliczu działań studentów, polegających często na fotografowaniu testu aparatem komórkowym, przesyłaniu jego zawartości smsami w ciągu kilku sekund do kolegów i koleżanek oczekujących na egzamin testowy, wymaga od nauczyciela akademickiego obszernych kompetencji w tym zakresie. Można śmiało zaryzykować twierdzenie, że w obecnych czasach test ułożony przez wykładowcę jest testem jednorazowego użycia. To jednocześnie wymaga wzbogacenia umiejętności dotyczących konstruowania

testów. Najtrudniejszymi fazami tworzenia testów, jak dowodzą badania²¹ jest powstawanie alternatywnych, logicznych, ale nieprawdziwych odpowiedzi oraz ocenianie w przypadku, gdy istnieje możliwość udzielenia większej liczby poprawnych odpowiedzi w jednym pytaniu. Pojawiają się wówczas problemy z punktacją i uznawaniem odpowiedzi w całości lub tylko w pewnym zakresie.

Trudność stanowi też przyjęcie granicy, poniżej której student nie zdał egzaminu. Oczywiście nie ma recepty, która zakładałaby istnienie umownych 30 lub 50 procent poprawnych odpowiedzi. O tym, od jakiej liczby punktów student może zdać egzamin, decyduje przede wszystkim stopień trudności testu. Czasami 30 procent może okazać się zbyt dużą barierą dla studentów, a w innym przypadku 80 procent osiąga większość studentów, bo przygotowany przez wykładowcę test okazał się niezwykle prosty lub pojawił się w użyciu już po raz kolejny.

Nierzadko również w środowisku akademickim zdarzają się próby przydzielania ujemnych punktów za niewłaściwe odpowiedzi, które to działania mają zapobiegać udzielaniu odpowiedzi zupełnie przypadkowych. Nie jest to postępowanie niedozwolone lub niepoprawne, należy jednak pamiętać, że studenci powinni być o takim sposobie oceniania testu poinformowani już na pierwszym spotkaniu wykładowym. Dodatkowo informacja o dość nietypowych zasadach oceniania błędnych odpowiedzi powinna obowiązkowo znaleźć się w instrukcji poprzedzającej test. Często również testy tworzone przez wykładowców są bardzo monotonne. Zapominają oni o tym, że dla studentów test jest ciekawszy i bardziej atrakcyjny, gdy pojawiają się w nim zarówno pytania prawda-fałsz, pytania wielokrotnego wyboru, pytania z luką, krótkiej odpowiedzi lub pytania na dobieranie, polegające na powiązaniu określonych treści. Czasami w teście brakuje także krótkiej i przejrzystej instrukcji lub zadania są ułożone od najtrudniejszego, co mocno demotywuje studentów, z uwagi na szybką możliwość poniesienia porażki. Część przygotowywanych testów w szkolnictwie akademickim zawiera również błędy polegające na przeważającej liczbie pytań z kategorii odtwarzania wiedzy, zamiast umiejętności wyjaśniania określonych zjawisk, wskazywania przykładów, zastosowania wiedzy w konkretnych sytuacjach, projektowania lub hierarchizowania treści oraz prognozowania zdarzeń na podstawie posiadanych wiadomości i umiejętności.

Wskazane w tej części tekstu błędy w kształceniu i ewaluacji na poziomie akademickim są tylko fragmentem znacznie większego obszaru wymagającego wielu modyfikacji w procesie wzbogacania i doskonalenia wiedzy wykładowców. Błędy te są trudne do wyeliminowania przede wszystkim z uwagi na dość nieprecyzyjny sposób uzupełniania kwalifikacji pedagogicznych w uczelniach oraz niejasny i najczęściej nieobowiązkowy sposób doskonalenia umiejętności dydaktycznych.

Wiele miejsca w dokumentach europejskich i światowych, dotyczących kompetencji kadry akademickiej, zawierają postulaty kształcenia ustawicznego²². Rzeczywistość nie zawsze jest zgodna z oczekiwaniami i głoszonymi hasłami. Wprawdzie kształcenie ustawiczne jest dziś koniecznością dla wszystkich, jednak w obszarze edukacji na poziomie akademickim, nie zawsze istnieją jasno określone reguły ewaluacji i udziału pracowników naukowych w programach podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Wśród nowoczesnych strategii uczenia się i doskonalenia umiejętności pedagogicznych wskazuje się między innymi: konferencje, seminaria, szkolenia, kursy, narady zespołowe, projekty, granty oraz staże i praktyki zawodowe. Nie istnieje jednak żaden obligatoryjny system udziału w nabywaniu nowoczesnych umiejętności i uzupełnianiu kompetencji zawodowych. Dlatego też jednym z elementów kształcenia ustawicznego o dużej skuteczności, a jednocześnie bez konieczności udziału w szkoleniach grupowych lub wielomiesięcznych seminariach, może być superwizja.

Celem dalszej części niniejszego tekstu jest próba ukazania przynajmniej niektórych możliwości zastosowania superwizji w procesie kształcenia i ewaluacji kadry akademickiej. Postaram się dokonać tu krótkiej, ale możliwie najbardziej szczegółowej analizy procesu superwizyjnego. Pragnę też nakreślić możliwości zastosowania superwizji w dydaktyce szkoły wyższej, a w szczególności w procesie nabywania kompetencji w zakresie nowatorskiego prowadzenia zajęć ze studentami i rzetelnej ewaluacji efektów procesu kształcenia, a także najczęściej występujących w nim problemów.

²¹ A. Kozłowska, B. Kożuh, *Nauczyciel w labiryncie testów*, Częstochowa 2001.

²² F.E.Weinert, *Concept of Competence: a Conceptual Clarification*, [w:] D.S. Rychen, L.H. Salganik (eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle 2001.

Możliwości superwizji w ograniczaniu i eliminowaniu błędów powstałych w procesie kształcenia oraz ewaluacji na poziomie akademickim

Superwizja to nie tylko profesjonalna metoda obserwacji i refleksji, ale również wsparcie w doskonaleniu zawodowym. Superwizja w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych na poziomie akademickim może być procesem obustronnego uczenia się, mającym na celu nieustanne wzmacnianie rozwoju zawodowego, zarówno bardzo doświadczonego wykładowcy, jak i początkującego asystenta. To obustronne nabywanie nowych doświadczeń stanowi jednocześnie najpotężniejszą zaletę superwizji. Mentor i doświadczony mistrz w jednej osobie w superwizji jest określany mianem superwizora. Jego rolą jest wspieranie i czuwanie nad praktyką zawodową asystentów lub początkujących adiunktów, będących na początku doświadczeń dydaktycznych i rozpoczynających drogę naukowej kariery. Jednocześnie jednak sam superwizor w prowadzonym przez siebie procesie superwizyjnym ma szansę nabywania ciągle nowych doświadczeń i wzbogacania swoich kompetencji zawodowych.

W procesie superwizyjnym wspierany i mniej doświadczony jest określany mianem superwizanta²³. Zadania superwizora w procesie kształcenia na poziomie akademickim polegają przede wszystkim na omawianiu relacji, jakie superwizant tworzy ze swoimi studentami. Superwizja służy także rozwijaniu świadomości studentów uczestniczących w procesie superwizyjnym oraz w budowaniu wzajemnych relacji pomiędzy nimi a superwizantem i superwizorem. Superwizant natomiast dzięki udziałowi w procesie superwizji pomaga studentom w syntetyzowaniu wiedzy oraz w rozwijaniu współpracy i współdziałania w procesie kształcenia. Superwizor powinien również stymulować superwizanta w doskonaleniu profesjonalnego warsztatu pracy i pomagać mu rozstrzygać wszystkie trudne kwestie zawodowe oraz powstałe problemy. Pomaganie nie oznacza jednak podejmowania decyzji, czyli że odpowiedzialność za efekty działań superwizji ponosi sam superwizant. On także wspiera studentów w rozwijaniu ich dociekliwości w poznawaniu własnych mocnych i słabych stron oraz w podejmowaniu odpowiedzialności za własne działania²⁴.

Superwizja pozwala również na dokonanie osobistego wglądu w siebie w formie refleksji nad własnymi doświadczeniami. Proces superwizyjny pomaga też integrować doświadczenia praktyczne i wiedzę teoretyczną, a tym samym umożliwia on dotarcie do własnych rozwiązań problemów, których w ostatnich latach w środowisku akademickim jest coraz więcej. U podłoża tych problemów tkwią rozmaite sytuacje powodujące problemy dydaktyczne i jednocześnie uniemożliwiające czasami wdrożenie nowoczesnych metod kształcenia lub przeprowadzenie obiektywnej i rzetelnej ewaluacji. Coraz częściej bowiem w środowisku akademickim pojawiają się studenci sprawiający kłopoty swoim zachowaniem. Zdarzają się oni obecnie już prawie wszystkim nauczycielom akademickim, bez względu na posiadane przez nich tytuły naukowe lub zaangażowanie w pracę naukową²⁵. Jednak sposób, w jaki potrafią oni poradzić sobie z kłopotliwym studentem, jest miarą ich profesjonalizmu pedagogicznego. Liczba trudnych studentów ciągle rośnie.

Jednym z powodów nasilania się tego zjawiska jest fakt znacznego upowszechnienia szkolnictwa na poziomie wyższym. Ta powszechność obniża jednocześnie standardy kształcenia i szerzy zachowania dla których kiedyś w gronie studentów nie było miejsca. Innym powodem narastających trudności jest z pewnością deformacja świata poprzez konflikty, nowe obyczaje wśród młodzieży, zachowania agresywne, zubożenie na rażący brak kultury oraz brak spójności działań edukacyjnych. Student rozpoczynając studia przynosi na uczelnię określone nadzieje. Część z nich jest oczywista i zrozumiała, część natomiast stanowi rodzaj młodościowej iluzji oraz magicznego myślenia. Student pragnie między innymi, aby studia były miejscem nieznanej przygody oraz nieustannej rozrywki, a uczelnia była szansą poznawania nowych koleżanek i kolegów, którzy zawsze będą go lubić i akceptować. Student często również pragnie, aby nauka na studiach nie wiązała się z dużym wysiłkiem i niepowodzeniami, a wykładowcy byli wszechwiedzący, wszechstronni i przede wszystkim nieprawdopodobnie wyrozumiali. Studenta sprawiającego trudności charakteryzuje też pewnego rodzaju biegunowość. Problemem staje się zarówno jego ujawniająca się wrogość, jak i nadmierna uległość. Kłopotliwa jest zarówno jego niepojęta gadatliwość, czasami nawet zbyt swobodny sposób prowadzenia rozmowy, jak i jego wycofywanie się oraz milczenie. Podobnie mniej lub bardziej realistyczne oczekiwania ma też nauczyciel akademicki, który czasami pragnie, aby jego

²³ M. Gilbert, K. Evans, *Superwizja w psychoterapii*, Gdańsk 2004.

²⁴ A. Kożuh, *Superwizja w kształceniu*, Ljubljana 2010.

²⁵ M. Czerepiak-Walczyk, *O stawianiu się nauczycielem*, [w:] *Kształcenie nauczycieli w systemie studiów uniwersyteckich*, Szczecin 2004.

wyjatkowa osobowość była dostrzeżona przez studentów, aby studenci zawsze go lubili i szanowali, a jego przedmiot był traktowany specjalnie i wyjątkowo. Wykładowcy nierzadko też oczekują, że studenci będą zachwyceni ich wykładami, nawet wówczas, gdy sami czują, że mogli je poprowadzić lepiej. Te dwa światy oczekiwań, mniej lub bardziej realistycznych pragnień, zderzają się z sobą na terenie uczelni, a ich efektem są sytuacje trudne, które implikują problemy i uniemożliwiają prowadzenie procesu kształcenia i ewaluacji na dobrym poziomie.

Trudne sytuacje występują najczęściej w czterech dopełniających się obszarach wzajemnych relacji wykładowców i studentów.

Obszar pierwszy wypełnia postawa nadmiernych wymagań wobec studenta i chęć nieustannej korekty jego zachowań lub ciągłego poszukiwania okazji do wskazywania jego niewiedzy. Wykładowca najczęściej nie uwzględnia wówczas indywidualnych potrzeb i możliwości studenta, a ewaluacji, którą prowadzi wśród studentów towarzyszą sztywne reguły postępowania i często niejasne zasady. Na zajęciach takiego wykładowcy ma być przede wszystkim ład i dyscyplina, czasem wywalczone rygorem i poczuciem władzy. Jest to najczęściej postawa obronna, zgodna z zasadą, że „albo będą się mnie bali, albo będą się ze mnie śmiali”.

W drugim obszarze uwaga nauczyciela akademickiego koncentruje się na nim samym. Wykładowca jest wówczas centralną postacią procesu kształcenia, która postrzega studenta w sposób formalny i powierzchowny, traktując swoje działania jako jedyną misję do wykonania. Mniej istotne są potrzeby i oczekiwania studenta oraz efekty jego pracy w ramach przedmiotu, a najważniejsze stają się przekonania nauczyciela akademickiego, dotyczące nadzwyczajnego sposobu prowadzenia przez niego zajęć oraz poczucie wyjątkowości zarówno jego osoby, jak i wykładanego przedmiotu.

Trzeci obszar relacji wyznacza nadmierna uległość wykładowcy wobec studentów. Wykładowca jest wówczas najczęściej zbyt pobłażliwy, nadmiernie wyrozumiały, wyjątkowo troskliwy i nadzwyczaj opiekuńczy. Często na prośbę studentów rezygnuje on z zaplanowanych wcześniej zadań lub sprawdzianów, bardzo rzadko stawia konkretne wymagania studentom, a jeszcze rzadziej je konsekwentnie sprawdza.

Obszar czwarty to relacja, w której wykładowca przyjmuje postawę unikania, nie stawiając na ogół żadnych wymagań i nie określając granic działań studenta. Jest on najczęściej tak bardzo pochłonięty swoją pracą naukowo-badawczą, że dydaktyczną część obowiązków traktuje jako zawodową konieczność i nie angażuje się w ich przygotowanie. Dlatego też jego pragnieniem jest najbardziej bezbolesne przetrwanie na zajęciach ze studentami i możliwość najszybszego oddania się ulubionym procesom prowadzenia badań naukowych. Sytuacje te w dydaktyce akademickiej należą na szczęście do najrzadszych. Pozostałe natomiast występują stosunkowo często, uniemożliwiając właściwą realizację treści i obiektywną ewaluację studentów. Stąd też w celu uniknięcia podobnych sytuacji rozwiązaniem może okazać się zastosowanie w uczelni superwizji jako programu wspierania w procesie kształcenia i ewaluacji młodszych pracowników nauki.

Superwizja to proces uczenia się, który przebiega w specyficznych warunkach. Specyfika ta polega na tym, że w superwizji proces kształcenia nie odbywa się w sposób klasyczny, lecz poprzez refleksję nad własnym działaniem. Taki sposób uczenia się wydaje się być jednocześnie najbardziej efektywny. Nauczyciele, którzy poważnie traktują swoją pracę nieustannie korzystają z refleksji nad własnymi działaniami i doświadczeniami zawodowymi²⁶.

Warto podkreślić największe korzyści procesu superwizyjnego, zarówno dla superwizanta, jak i dla superwizora. Są nimi z pewnością odkrycia, dotyczące nowych metod pracy w procesie dydaktycznym oraz ustalenia, jak inni widzą trudności podczas prowadzonych przez nas zajęć. Dzięki superwizji dowiadujemy się także nowych rzeczy o sobie samych, z których nie zdawaliśmy sobie sprawy i dzięki temu uczymy się lepiej rozumieć swoje reakcje, uczucia i sposób myślenia. Lepiej rozumiemy też podejmowane przez siebie decyzje i głębiej je analizujemy. Superwizja sprzyja także głębokiej refleksji nad trudnościami oraz problemami napotkanymi w pracy dydaktycznej, a zdając sobie sprawę z ich przyczyn, dużo łatwiej jest wypracować lepszą strategię pracy, odzyskać zaufanie w swoje działania i doświadczać więcej zadowolenia ze swojej aktywności zawodowej. Superwizja to również wzajemna wymiana doświadczeń, przemyśleń, wspólne zastanawianie się nad źródłami trudności, szukanie istoty problemu oraz dochodzenie do nowych rozwiązań. Udział w procesie superwizyjnym umożliwia też odkrywanie pedagogicznych słabości

²⁶ A. Kožuh, *Supervision and related strategies for improving teacher skills*, [w:] R. Kahn, J. McDermott, A. Akimjak (eds.), *Democratic Access to Education*, Los Angeles 2011, s. 17–36.

i niedociągnięć, co początkowo może wydawać się trudne, a nawet zagrażające, ale w konsekwencji służy rozwojowi asystenta lub adiunkta. Korzyścią z sesji superwizyjnych jest też z pewnością coraz większa otwartość i zaufanie do superwizora oraz do własnych decyzji i działań. Wyrazem zaufania do siebie samego jest również ujawnianie swoich uczuć i przekonań oraz uwag krytycznych, dotyczących sposobu czyjejś pracy. W każdym przypadku w superwizji chodzi o krytykę konstruktywną, co powoduje, że coraz chętniej dzielimy się swoimi przemyśleniami. Efektem takiej analizy jest uzyskanie nowej, szerszej perspektywy widzenia danego problemu. Daje to możliwość dokonania trafniejszej diagnozy i przyjęcia lepszej strategii w procesie kształcenia.

Rodzaje i główne problemy w superwizji

Wyodrębnia się kilka głównych rodzajów superwizji. Najpopularniejszą z nich jest superwizja konsultacyjna, która przebiega w postaci konsultacji. W relacji do innych rodzajów superwizji charakterystyczne dla superwizji konsultacyjnej jest czasowe ograniczenie na jedno lub więcej spotkań oraz to, że nie przebiega ona jako proces. W superwizji konsultacyjnej istotne staje się uzyskanie profesjonalnej opinii o konkretnym przypadku lub o konkretnej sytuacji²⁷. Od innych rodzajów konsultacji, konsultacja superwizyjna różni się tym, że superwizor analizuje działanie superwizanta, zwraca mu uwagę na skutki jego działań oraz kieruje go do samodzielnego i aktywnego poszukiwania różnych opcji oraz rozwiązań. Oznacza to, że superwizor nie oferuje gotowych recept, lecz skłania superwizanta do refleksji oraz do poszukiwania samodzielných pomysłów na rozwiązanie zaistniałych problemów. Superwizant jest więc sam w całości odpowiedzialny za swoją pracę i jej skutki. Drugim typem superwizji, która może znaleźć zastosowanie w środowisku akademickim jest superwizja rozwojowo-integracyjną, czyli profesjonalny i osobisty rozwój superwizanta. Superwizja ta jest nastawiona głównie na uczenie się przez doświadczenie oraz na powiększanie kompetencji zawodowych superwizantów. W tym modelu superwizji najistotniejszy staje się proces specyficznego uczenia się i rozwoju oraz metody wsparcia w refleksji doświadczeń zawodowych. Umożliwia to asystentom i adiunktom, będącym superwizantami, nowe zawodowe i osobiste spostrzeżenia oraz refleksje nad własnymi działaniami. Superwizja rozwojowo-integracyjna pomaga także superwizantom w dokonywaniu integracji swoich doświadczeń z wiedzą teoretyczną i dostrzeganiu w ten sposób własnych rozwiązań problemów, pojawiających się w ich praktyce. Superwizja rozwojowo-integracyjna pomaga również w opanowaniu stresu. W tym modelu wyjątkowy akcent kładzie się na wzmacnianie tożsamości zawodowej nauczycieli akademickich oraz na rozwój profesjonalnej etyki superwizorów. Kolejnym typem superwizji, który może znaleźć zastosowanie w dydaktyce akademickiej jest superwizja zespołowa. Stosuje się ją najczęściej jako element wieńczący lekcje koleżeńskie wśród młodych asystentów i adiunktów. Ten rodzaj wzbogacania kompetencji zawodowych należy obecnie, niestety, do dość rzadkich sposobów nabywania doświadczeń dydaktycznych. Superwizja ta częściej znajduje zastosowanie w sytuacjach podejmowania przez katedrę lub instytut wspólnych grantów i projektów badawczych. Superwizja zespołowa ma na celu przede wszystkim rozwój relacji pomiędzy członkami grupy badawczej lub zespołu grantowego. Kompetencje te stanowią kluczowy element superwizji zespołowej i jednocześnie umożliwiają doskonalenie umiejętności poprzez nabywanie zupełnie nowych doświadczeń zarówno przez superwizantów, czyli młodych pracowników nauki, jak i superwizorów. Superwizanci w superwizji zespołowej doskonalą głównie umiejętności współpracy i współdziałania oraz ewaluacji efektów własnej pracy oraz wysiłków innych osób. Superwizja zespołowa umożliwia im również poszukiwanie mocnych i słabych stron w propozycjach rozwiązań omawianych problemów oraz nabywanie kompetencji w zakresie prowadzenia zajęć ze studentami metodami problemowymi. Superwizorzy natomiast, z racji pełnionych funkcji, odpowiadają najczęściej, obok wspierania młodych pracowników nauki, za przebieg oraz realizację i efekty podejmowanych grantów lub projektów badawczych. Proces superwizji zespołowej pozwala im jednocześnie na doskonalenie kompetencji oraz nabywanie nowych doświadczeń, umożliwiających zarówno im indywidualnie, jak i ich podopiecznym, którymi są młodzi asystenci lub adiunkci, najnowocześniejsze i najlepsze rozwiązania problemów badawczych w przyszłości.

Należy jednak pamiętać, że superwizja jest procesem, w którym pojawia się także szereg problemów. Podstawową trudnością, na jaką można napotkać już podczas przygotowywania materiałów do superwizji, jest niepokój superwizanta, czyli młodego pracownika nauki, związany z oglądem i oceną jego pracy przez superwizora oraz ewentualnie innych asystentów, będących uczestnikami superwizji grupowej. Przygotowaniu materiałów czasami towarzyszy wstyd, wywołany poczuciem niewystarczających kompetencji i wyobrażeniami krytycznej oceny ze strony innych osób. Wiele zależy wówczas od posta-

²⁷ E. Holloway, *Clinical Supervision: A systems Approach*, Newbury Park 1995.

wy i zachowania superwizora oraz innych uczestników sesji. W przypadku, gdy wytwarzają oni w grupie mocne poczucie bezpieczeństwa, to wymienione wyżej obawy i niepokój wyraźnie słabną. Zamiast nich pojawia się otwartość na krytyczne uwagi oraz pomysły ze strony innych. Kolejna trudność w superwizji polega na tym, że czasami osobie, której praca jest poddawana oglądowi, bardzo trudno zobaczyć coś, co dla innych wydaje się oczywiste. Trzeba wtedy przeanalizować nie tylko swoje myślenie, ale także emocje przeżywane w kontakcie z uczestnikami procesu kształcenia, czyli najczęściej ze swoimi studentami.

Sesje superwizyjne umożliwiają również odnalezienie odpowiedzi na przynajmniej część pytań, które nurtują uczestników. Uzyskuje się wówczas wgląd w przyczyny trudności oraz poznaje inne propozycje podejścia do zagadnienia. Do superwizanta natomiast należy wybór nowego kierunku lub metody pracy, ale nie zawsze jest to zadanie czytelne i jednoznaczne. Czasem bowiem okazuje się, że istota problemu leży głębiej, bo w emocjach lub przekonaniach superwizanta, który otrzymuje informacje o tym, co stanowi przeszkodę w jego pracy i jak może on swoją sytuację zmienić. Te zmiany wymagają jednak od superwizanta sporo wysiłku, do podjęcia którego potrzebna jest zarówno decyzja, jak i energia. Decyzję tę może utrudniać na przykład niepokój przed zmianami, wynikający z poczucia niskich kompetencji, niekiedy rzeczywisty brak pewnych umiejętności i płynąca stąd konieczność doskonalenia warsztatu zawodowego.

Czasami trudności mogą wynikać z okoliczności zewnętrznych. Takie sytuacje zachodzą głównie wówczas, gdy w uczelni, w której stosuje się superwizję panuje sztywny i niezindywidualizowany model podejścia do pracowników. Poważnym zagrożeniem dla superwizanta, związanym wówczas z udziałem w sesjach, może być bezkrytyczne podejście do wszystkich interpretacji i sugestii otrzymanych w czasie superwizji. Czasami też określonych kompetencji brakuje osobom, które w uczelni pełnią rolę superwizora. Należy bowiem pamiętać, że superwizor powinien wyróżniać się kilkoma niezbędnymi oraz niezwykle ważnymi cechami. Są nimi wyposażenie w bogatą wiedzę merytoryczną, dydaktyczną, psychologiczną i ogólnospołeczną, ogromna empatia i refleksyjność, umiejętność współpracy, asertywność i biegłość emocjonalna oraz doskonała znajomość superwizji, a także pokrewnych strategii uczenia się. Cecha polegająca na wyposażeniu w bogatą wiedzę merytoryczną, dotyczącą zagadnień pedagogicznych, dydaktycznych, psychologicznych i ogólnospołecznych staje się tak bardzo istotna w obliczu specyficznych zadań superwizora. Są nimi bogata praktyka zawodowa i doradztwo o szczególnym charakterze, które nakłada na superwizorze obowiązek uzasadniania w procesie superwizyjnym wszelkich sądów, opinii i decyzji oraz odwoływania ich do teoretycznych podstaw i zasad dydaktyki akademickiej.

Refleksje końcowe

Analiza problemu eliminowania błędów w procesie kształcenia i ewaluacji na poziomie akademickim na podstawie superwizji skłania do konkluzji, wskazującej na szerokie zastosowanie tej oferty. Superwizja umożliwia nie tylko dokonywanie szeregu zmian w działaniach nowoczesnego nauczyciela akademickiego, ale również w podnoszeniu jakości pracy szkoły wyższej. Pozwala ona także doskonalić programy kształcenia na wszystkich typach uczelni oraz rozwijać kompetencje kadry akademickiej w świetle Krajowych Ram Kwalifikacji. Superwizja w dydaktyce szkoły wyższej polega na procesie ewaluowania efektów pracy młodych asystentów i adiunktów oraz wykładowców z wieloletnim stażem pracy w uczelni. Obok nabywania nowych doświadczeń przez wszystkich pracowników uczelni w zakresie dydaktyki akademickiej, zarówno tych, którzy pełnią rolę superwizantów, jak i tych, którzy są superwizorami, młoda kadra otrzymuje także cenne wskazówki, dotyczące zasad prowadzenia badań w ramach projektów oraz wsparcie w pracy naukowo-badawczej, zwięźzionej kolejnymi stopniami naukowymi. Pomimo oczywistych zalet, superwizja na terenie uczelni akademickich w Polsce, jest ciągle zbyt mało popularna. Przygotowanie młodych pracowników nauki do zajęć ze studentami oraz do podejmowania działań w zakresie samodzielnego prowadzenia dociekań naukowych bardzo rzadko odbywa się w ramach procesu superwizyjnego. Często jednak, mniej lub bardziej świadomie, wykładowcy wykorzystują przynajmniej niektóre elementy tego procesu do pracy z młodszą kadrą pedagogiczną. Superwizja niewątpliwie stanowi szansę na twórcze kształtowanie kompetencji wszystkich nauczycieli akademickich, a tym samym na podnoszenie jakości pracy uczelni.

Zaprezentowane tu w sposób wybiórczy, z uwagi na ograniczenia wydawnicze, błędy w procesie kształcenia i ewaluacji na poziomie akademickim, można z powodzeniem doskonalić poprzez dobrze zaprojektowany proces superwizyjny w uczelni. Superwizja pozwala bowiem na odnajdywanie sposobów pokonywania i przezwycięzania problemów powstałych w trakcie zajęć ze studentami, a także jest szansą na rozwój kompetencji pedagogicznych w zakresie prowadzenia procesu kształcenia i dokonywania jego ewaluacji. Często do prowadzenia procesu superwizyjnego w uczelni wystarcza nawet jeden doświadczony

pracownik naukowy. Superwizja umożliwia wprawdzie wspieranie kadry akademickiej zarówno w zakresie problemów o charakterze dydaktycznym, jak i naukowo-badawczym, najczęściej jednak znajduje zastosowanie i przynosi najlepsze rezultaty w procesie niwelowania i rozwiązywania problemów powstałych podczas prowadzenia procesu kształcenia. Proces superwizyjny rozwija kompetencje głównie w zakresie organizowania kształcenia w oparciu o metody problemowe, a także wzbogaca kadrę uczelni w wiedzę o nowoczesnych metodach kształcenia, umożliwiającą aktywizowanie studenta. Superwizja ma szansę ulepszyć u superwizantów, ale też i u superwizora, proces planowania i przeprowadzania diagnozy osiągnięć własnych oraz sukcesów studentów. Poza doskonaleniem w zakresie konstruowania narzędzi pomiaru, w tym arkuszy ewaluacyjnych i kwestionariuszy testów, superwizanci rozwijają również swój indywidualny sposób przeprowadzania ewaluacji, a także dokonywania oceny oraz refleksji nad własną pracą.

Z racji wymienionych wyżej zalet wydaje się, że nowy wymiar i akademicka ranga zawodu nauczyciela nie mogą udoskonalić dydaktyki szkoły wyższej bez wykorzystania superwizji, która powinna stać się nieodłącznym elementem wszelkich zmian dokonujących się w obszarze nowoczesnego kształcenia i ewaluacji w edukacji na poziomie akademickim. Stały dopływ informacji o osiągnięciach studentów jest podstawą elastycznego kształtowania przebiegu zajęć dydaktycznych. Student jest pobudzony do działania, gdy rozumie i próbuje cel procesu kształcenia. Z tego względu uzyskiwanie informacji zwrotnej o wynikach i efektach jego pracy jest zarówno dla niego, jak i dla jego nauczyciela, procesem niezbędnym. Stanowi to także element wzmacniania motywacji u studenta i refleksję u nauczyciela akademickiego nad własną pracą. Refleksja ta jest podstawą zmian oraz modyfikowania, udoskonalania i rozwoju programów kształcenia oraz nabywania kompetencji dydaktycznych przez nauczycieli akademickich zgodnych z oczekiwaniami i postulatami określonymi w programach rozwoju jakości szkół wyższych i dokumentach stanowiących Krajowe Ramy Kwalifikacji.

Nie można zatem nie dostrzegać, że dobrze zorganizowany proces superwizyjny, obok wszystkich wymienionych wyżej zalet, umożliwia nauczycielowi akademickiemu także rozwój niezwykle ważnej w zawodzie nauczyciela kompetencji, którą jest elastyczność reagowania w procesie kształcenia. Polega ona na umiejętnym poruszaniu się między koncepcjami teoretycznymi oraz na nieprzywiązywaniu się do jednego tylko sposobu wyjaśniania zdarzeń. Elastyczność ta przejawia się też między innymi w doborze rozmaitych metod kształcenia, które aktywizują studentów, a także w opracowywaniu różnorodnych narzędzi pomiaru dydaktycznego, które ewaluują osiągnięcia samego nauczyciela akademickiego i jego studentów. Proces superwizyjny wzbogaca ponadto umiejętność patrzenia na te same lub podobne zagadnienia z rozmaitych punktów widzenia. Kształcenie prowadzone przez nauczycieli akademickich wyposażonych w ramach superwizji w powyższe kompetencje, z pewnością nie tylko zacieka, ale też rozwija studentów. Tym samym proces superwizyjny umożliwi niwelowanie błędów popełnianych w procesie kształcenia i ewaluacji na poziomie akademickim oraz w znaczący sposób podniesie efektywność procesu kształcenia i jakość szkolnictwa akademickiego.

Rozdział 10

Uczelniany System Kształcenia na Odległość a KRK

Marta Woźniak-Zapór

Wprowadzenie

Na rynku pracy najbardziej pożądana jest wiedza, umiejętności oraz kwalifikacje¹. Krajowe Ramy kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego opisują efekty kształcenia – czyli kwalifikacje, jakie student zdobywa w czasie studiów, co pozwala na praktyczne postrzeganie planów studiów i organizację roku akademickiego pod innym kątem. Skoro zamiast standardom kształcenia, cały plan studiów ma być podporządkowany osiągnięciu określonych efektów kształcenia, to dobrym rozwiązaniem wydaje się być tworzenie bloków tematycznych, służących realizacji założonych celów – osiągnięciu przez studentów określonych kwalifikacji. Takie bloki, w zależności od kierunku studiów, czyli w praktyce w zależności od kwalifikacji, jakie student ma uzyskać można byłoby łączyć. W związku z tym, kierunki studiów mogłyby być rozpatrywane nie w skali wydziału, ale w skali uczelni, albo – dodając elementy zdalnego nauczania, objąć zespół uczelni, a nawet cały kraj. W praktyce wykład czy ćwiczenia z określonej tematyki mogłyby prowadzić jedna uczelnia, podczas gdy druga – realizowałaby zajęcia dydaktyczne z innego przedmiotu. Studenci mogliby zaczynać i kończyć studia po zrealizowaniu określonych bloków tematycznych, niekoniecznie zaczynając i kończąc studia w terminach wyznaczonych przez organizację roku akademickiego w konkretnej uczelni².

W trosce o rozwój wiedzy i umiejętności społeczeństwa, Parlament Europejski zdefiniował osiem kluczowych kompetencji, które są określone w Europejskich Ramach Odniesienia. Kompetencje te można doskonalić wykorzystując metody i techniki kształcenia na odległość, jednak w zależności od rodzaju kompetencji konieczne jest zróżnicowanie nasycenia całego kursu elementami zdalnymi³. Wykorzystanie nauczania na odległość do rozwijania kompetencji społecznych w uczelni szczegółowo zostanie omówione w dalszej części rozdziału.

Kształcenie na odległość jest regulowane stosownymi przepisami w różnych krajach; na przykład w Czechach możliwe jest kształcenie w formie tradycyjnej, zdalnej oraz łączenie tych dwóch form, a dyplom uzyskany niezależnie od formy kształcenia ma taką samą wartość. Kształcenie na odległość na poziomie szkolnictwa wyższego obowiązuje także w: Hiszpanii, Grecji, Litwie, Niemczech, Portugalii, Szwecji, Wielkiej Brytanii i na Węgrzech⁴.

Kształcenie na odległość w ujęciu uczelnianym w Polsce

Uczelniany system kształcenia na odległość należy rozpatrywać jako zespół wzajemnie powiązanych obszarów, do których należą: prawne uwarunkowania e-learningu akademickiego, technologia, treści szkolenia, społeczność akademicka.

¹ Kwalifikacje – efekty kształcenia, poświadczone dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem wydanym przez uprawnioną instytucję potwierdzającym uzyskanie zakładanych efektów kształcenia; efekty kształcenia – zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się; E. Chmielecka (red.), *Autonomia programowa uczelni Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Aneks 2: Terminologia krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, Warszawa, 2010, s. 124.

² A. Kocikowski, *E-learning jako fundament globalnego systemu wyższej edukacji*, [w:] M. Dąbrowski, M. Zając, (red.), *E-learning – narzędzia i praktyka*, Warszawa 2012, s. 216–222.

³ J. Szandurski, *Możliwości i ograniczenia e-edukacji w doskonaleniu kompetencji kluczowych*, [w:] M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *op. cit.*, s. 103–112.

⁴ D. Dziewulak, *Kształcenie na odległość w wybranych państwach europejskich*, Analizy BA S 2012, nr 18 (85).



Rys. 1. Uczelniany system kształcenia na odległość

Źródło: opracowanie własne.

Na prawne uwarunkowania wdrażania i rozwoju e-learningu akademickiego składają się:

- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym z późn. zm. (Dz. U. 2005 Nr 164 poz. 1365), która w Art. 164 ust. 3 zezwala na prowadzenie zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość i w ust. 4 szczegółowa regulacja zostaje oddana pod rozporządzenie ministra właściwego dla szkolnictwa wyższego;
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, Dz.U. 2011 nr 253 poz. 1520;
- Rozporządzenie ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2007 z późn. zm. mówiące o warunkach jakie muszą być spełnione, aby zajęcia mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, w tym zgodnie z rozporządzeniem zmieniającym z dnia 2 listopada 2011 r. warunkami dotyczącymi weryfikacji efektów kształcenia z przedmiotu prowadzonego z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość;
- Uchwały i zarządzenia wewnątrzuczelniane, dotyczące m.in. wymagań, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość w określonym wymiarze godzinowym.

Ważne miejsce w systemie kształcenia na odległość zajmuje technologia. Pod tym pojęciem kryje się wszelkiego rodzaju oprogramowanie – software, a także zasoby sprzętowe – czyli hardware, stosowane w procesie kształcenia na odległość. Oprogramowanie, czyli narzędzia pozwalające na tworzenie materiałów przeznaczonych do wykorzystania w procesie edukacyjnym, jak i sama platforma e-learningowa, na której materiały te będą umieszczane, powinny być dostosowane do potrzeb uczelni w taki sposób, aby umożliwiał lub wspierały realizację efektów kształcenia, zaplanowanych dla danego przedmiotu⁵. Z kolei na hardware składają się zasoby służące do utrzymania infrastruktury technicznej (np. serwer, łącze).

Udostępniane materiały w wersji elektronicznej mogą przybierać różne formy: materiał do samo-kształcenia, przygotowany w formie tekstu wspieranego ilustracjami, animacje, gry edukacyjne, testy sprawdzające, audiobooki, podcasty, screencasty, vodcasty, webcasty. Wybór odpowiedniej formy przygotowania materiałów powinien uwzględniać wspomaganie realizacji zaplanowanych efektów kształcenia.

Jednym z najistotniejszych czynników mogących zaważyć na upowszechnieniu kształcenia na odległość jest czynnik ludzki, czyli społeczność akademicka. Jedynie zaangażowanie zarówno nauczycieli, jak

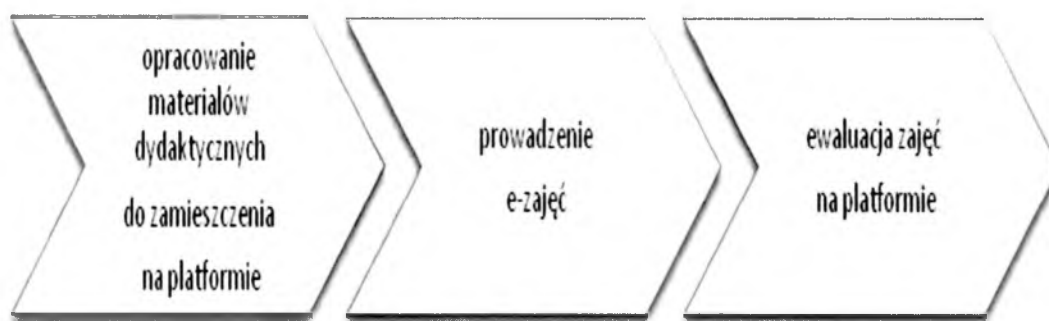
⁵ E. Zieliński, *E-learning w edukacji. Jak stworzyć multimedialną i w pełni interaktywną treść dydaktyczną*, 2012.

i studentów gwarantuje powodzenie takiej metody kształcenia. Barię organizacyjną jest wiek, doświadczenie w korzystaniu z nauczania na odległość, kompetencje informatyczne, nastawienie do nauczania na odległość.

Założenia uczelnianego systemu kształcenia na odległość na przykładzie KAAFM

Uczelniany⁶ system kształcenia na odległość KAAFM reguluje proces prowadzenia zajęć – w formie e-wykładu, e-ćwiczeń, e-lektoratu oraz e-seminarium – z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. W ramach tego systemu określone są zasady przygotowania treści szkoleniowych, technologiczne aspekty prowadzenia zajęć dydaktycznych w formie zdalnej, zasady pracy studenta i nauczyciela.. Zajęcia mogą być prowadzone w systemie wspomagającym, uzupełniającym i komplementarnym. Podział ten wynika ze spełnienia wymagań – dotyczących zawartości i sposobu przekazu przygotowanego materiału dydaktycznego – potwierdzonych w procesie certyfikacji kursu. Zawsze jednak jest to blended-learning, czyli metoda kształcenia łącząca zajęcia prowadzone w sposób tradycyjny z zajęciami prowadzonymi w sposób zdalny. Zajęcia dydaktyczne z żadnego przedmiotu nie mogą być prowadzone w pełnym wymiarze godzin w sposób zdalny. Każdy nauczyciel akademicki może jednak udostępniać studentom treści bez certyfikacji, jeżeli są to materiały pomocnicze do zajęć tradycyjnych, a nie e-zajęcia.

Obowiązki studentów i nauczycieli sprecyzowane są w załączniku do zarządzenia rektora⁷ określającym zasady pracy na zajęciach prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Zarówno studenci, jak i kadra dydaktyczna przechodzą szkolenia przygotowujące do korzystania z platformy e-learningowej. Nauczyciele akademicki odbywają szkolenie w formie tradycyjnej oraz na platformie zdalnego nauczania. Zarówno szkolenia odbywające się w formie tradycyjnej, jak i kurs e-learningowy tematycznie obejmują obsługę platformy oraz metodyki prowadzenia zajęć. Studenci odbywają szkolenie w ramach zajęć z technologii informacyjnej i muszą zaliczyć obowiązkowy kurs na platformie e-learningowej. Studenci i prowadzący mają możliwość korzystania z komputerów z dostępem do Internetu na terenie Uczelni. Pozwala to studentom mającym problem w dostępie do Internetu na korzystanie z zasobów udostępnianych przez osobę prowadzącą zajęcia, a nauczycielom na udostępnianie materiałów, również w czasie, gdy przebywają na terenie uczelni bez własnego sprzętu komputerowego.



Rys. 2. Zastosowany w Uczelni model porządkujący proces tworzenia i prowadzenia e-zajęć

Źródło: opracowanie własne.

Zajęcia na odległość prowadzone są przy użyciu dedykowanej platformy e-learningowej. Pozwala ona na zamieszczanie materiałów dydaktycznych różnego rodzaju w formie elektronicznej (m.in. filmy, qu-

⁶ Uczelniany system kształcenia na odległość opracowany dla Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

⁷ Zarządzenie Rektora Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego nr 6/2011 z dnia 14 marca 2011 roku w sprawie zasad prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, wymagań, jakie muszą spełniać e-zajęcia w zależności od ich typu, formy oraz stopnia nasycenia elementami zdanymi oraz wymagań, jakie muszą zostać spełnione, aby zajęcia dydaktyczne prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość mogły zostać wliczone do pensum dydaktycznego w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, Załącznik Nr 4 Zasady pracy na zajęciach prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

izy, pliki muzyczne, zadania, kursy w formacie SCORM), a także na komunikację ze studentami przez forum (asynchronicznie), a także czat i wideokonferencje. Z kolei rozbudowany system raportowania pozwala na bieżącą kontrolę pracy studentów i nauczycieli. Natomiast kontrola postępów w nauce studentów, weryfikacja wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, także w wyniku przeprowadzania zaliczeń i egzaminów kończących zajęcia dydaktyczne z określonego przedmiotu, prowadzona jest w siedzibie uczelni.

Model prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, zastosowany w uczelni, przedstawiono na rysunku 2. Jest on oparty na pięcioetapowym modelu ADDIE (Analyze, Design, Development, Implementation, Evaluation) porządkującym proces tworzenia e-zajęć, dostosowanym do potrzeb akademickich. W ujęciu akademickim oznacza to podział na:

- opracowanie materiałów dydaktycznych:
 - zgłoszenie propozycji zajęć,
 - przygotowanie multimedialnych materiałów dydaktycznych,
 - certyfikację e-zajęć;
- prowadzenie e-zajęć obejmujących:
 - udostępnianie materiałów dydaktycznych na platformie zdalnego nauczania zgodnie z harmonogramem realizacji e-zajęć,
 - moderowanie dyskusji (forum, czat), konsultacje synchroniczne i asynchroniczne,
 - prowadzenie zajęć z wykorzystaniem wideokonferencji,
 - weryfikacja efektów kształcenia dostosowana do rodzaju kompetencji;
- ewaluację zajęć na platformie (badana jest opinia studentów dotycząca przygotowanych materiałów dydaktycznych, prowadzonych zajęć, funkcjonowania platformy zdalnego nauczania):
 - studenci,
 - nauczyciele.

Dzięki temu proces dydaktyczny, w którym wykorzystana jest platforma spełnia wymogi wynikające z Ustawy i Rozporządzenia Ministra, o których wcześniej wspomniano.

Kształcenie na odległość a KRK

Zgodnie z propozycjami odnoszącymi się do warunków prowadzenia studiów i sposobów realizacji kształcenia, nauczyciele akademicki oprócz oczywistych kompetencji w zakresie prowadzonych zajęć, potwierdzonych stosownym dorobkiem naukowym w danej dyscyplinie, powinni również rozwijać kompetencje w zakresie organizowania i prowadzenia procesu kształcenia. W szczególności w zakresie posługiwania się nowoczesnymi metodami i technikami kształcenia, w tym z wykorzystaniem technologii informatycznej⁸, takiej jak platformy zdalnego nauczania. Stosowanie nowych technologii przez nauczycieli ma korzystny, stymulujący wpływ na zaangażowanie studentów w proces dydaktyczny, podnosząc tym samym jakość kształcenia. Ważne jest zatem, aby nauczyciele akademicki byli motywowani do podnoszenia swoich kwalifikacji, np. premiowanie nauczycieli, którzy prowadzą kształcenie na wysokim poziomie, a zwłaszcza tych korzystających w procesie dydaktycznym z nowoczesnych metod, technik i narzędzi. System kształcenia oparty na osiąganiu przez studenta założonych efektów kształcenia zmusza także nauczycieli do refleksyjnego myślenia o projektowaniu szkoleń, formach przekazu i sposobie weryfikacji planowanych efektów kształcenia⁹.

Nauczyciel powinien zorganizować proces dydaktyczny w taki sposób, aby student z biernego odbiorcy przekazywanych treści stał się aktywnym uczestnikiem procesu zdobywania wiedzy, umiejętności i przez to nowych kwalifikacji. Pozytywny wpływ na taką postawę studenta ma świadomość możliwości organizowania sobie pracy w środowisku internetowym. Student w trakcie prowadzonych e-zajęć ma namiastkę samodzielności w dążeniu do zdobywania wiedzy, umiejętności, kompetencji. Wprawdzie proces kształcenia na odległość jest w pełni moderowany przez nauczyciela, to jednak w przypadku większości umieszczanych na platformie materiałów, zwłaszcza do samodzielnej nauki, student sam musi sobie zorganizować czas i miejsce przeznaczone na naukę, zrobienie zadania, projektu, przeczytanie materiałów, do

⁸ A. Kraśniewski, *Jak przygotować programy kształcenia*, op. cit., s. 82.

⁹ Ph.G. Altbach, L. Reisberg, L.E. Rumbley, *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*, p. 118, UNESCO 2009, France.

których odsyła go prowadzący zajęcia. Dodatkowo student może korzystać z asynchronicznych, jak i synchronicznych metod kontaktu z prowadzącym. W chwili, gdy stanie przed problemem, do rozstrzygnięcia którego potrzebna będzie odpowiedź nauczyciela może skorzystać z dostępnych przez Internet (w tym również na platformie zdalnego nauczania) – form kontaktu, np. czat lub forum. Pozwala mu to szukać nie tylko dróg samodzielnego rozwiązywania zagadnień, ale także na coraz śmielsze i bardziej komfortowe – bo dla wielu studentów mniej stresujące niż osobisty kontakt – korzystanie z wiedzy i doświadczenia nauczyciela. W ten sposób – przy nauczaniu skierowanym na ucznia – student staje się współodpowiedzialny za jakość swojego kształcenia¹⁰.

Zastosowanie w procesie dydaktycznym metod i technik kształcenia na odległość powinna być wykorzystane do realizacji efektów kształcenia zgodnych z Krajowymi Ramami Kwalifikacji. Należy zatem sprawdzić, które efekty i w jakim stopniu mogą być osiągane przy wsparciu nowoczesnych metod kształcenia – z wykorzystaniem platformy zdalnego nauczania. Pod uwagę należy wziąć efekty kształcenia w zakresie kompetencji społecznych dla profilu ogólnoakademickiego, jak i praktycznego w zakresie nauk: humanistycznych, społecznych, ścisłych, przyrodniczych, technicznych, medycznych, nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej (bez kierunków: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i połoźnictwa), rolniczych, leśnych i weterynaryjnych, sztuki a także efektów kształcenia prowadzącego do uzyskania kompetencji inżynierskich. W związku z tym przeprowadzona została analiza mająca na celu ustalenie, w jakim stopniu użycie w procesie dydaktycznym metod i technik kształcenia na odległość wpływa na uzyskanie poszczególnych efektów kształcenia. Jak się okazuje w znacznym stopniu blended learning korzystnie oddziałuje na dostrzeganie przez studentów potrzeby uczenia się przez całe życie, jak również umiejętność pracy w grupie. Wiąże się to ściśle ze sposobem organizacji pracy zdalnej.

Student już na początku zajęć prowadzonych przy użyciu platformy e-learningowej zdaje sobie sprawę, że musi się nauczyć obsługi oprogramowania, z którym najprawdopodobniej nie miał wcześniej styczności. Musi nauczyć się innego podejścia do kształcenia, z biernego uczestnika zajęć staje się aktywnym użytkownikiem systemu informatycznego, wyrabia w sobie samodzielność w dążeniu do zdobywania wiedzy. Konieczność nauczania się obsługi systemu informatycznego uświadamia studentowi, że bez ciągłego poszerzania wiedzy nie będzie w stanie funkcjonować w rozwijającym się społeczeństwie. Z kolei chociażby przy realizacji zadanych przez prowadzącego projektów do realizacji w grupach, platforma zdalnego nauczania przez funkcje związane z obsługą komunikacji między uczestnikami zajęć – forum, czat, wideokonferencja – jest w stanie połączyć w sposób zdalny studentów pracujących nad projektem. Organizacja synchronicznej pracy w sieci wymaga od studentów zorganizowania pracy grupowej i nadania poszczególnym osobom w zespole ról, chociażby przez wyłonienie lidera wyznaczającego spotkania on-line.

Nieznaczenie tylko mniejszy wpływ kształcenie na odległość ma na rozwijanie kompetencji społecznych studentów w zakresie umiejętności dostrzegania własnych ograniczeń. Podobnie jest w przypadku umiejętności uświadomienia sobie momentu, kiedy własna wiedza nie wystarcza i należy zwrócić się do ekspertów. Nic tak nie uświadamia człowiekowi własnej niewiedzy i ograniczeń oraz potrzeby kształcenia, jak konieczność samodzielnego realizowania zadania, projektu, a także do pewnego stopnia samodzielnego dochodzenia do wiedzy czy umiejętności.

Praca na platformie, choć pod kontrolą nauczyciela pozwala studentowi zobaczyć, do jakiego stopnia samodzielnie jest w stanie wykonać pewne zadania, projekty, a co więcej utrwala dobre nawyki związane z szukaniem dróg dalszego rozwoju i doskonalenia, a także, w razie konieczności korzystania z pomocy ekspertów (w przypadku kształcenia na odległość – pomocy nauczyciela).

Blended learning ma również wpływ na osiąganie przez studentów kompetencji związanych z umiejętnościami samooceny, konstruktywnej krytyki w stosunku do działań innych osób i refleksji na temat własnej pracy, a także efektami związanymi z rozumieniem potrzeby podnoszenia kompetencji zawodowych i osobistych. Kształcenie na odległość wpływa równie korzystnie na osiąganie efektów kształcenia związanych z samodzielnym podejmowaniem działań, zbieraniem i interpretowaniem informacji, wewnętrzną motywacją i umiejętnością organizacji pracy, a także efektami dotyczącymi uzupełniania i doskonalenia nabytej wiedzy i umiejętności oraz myślenia i działania w sposób przedsiębiorczy. Samodzielność, do pewnego stopnia, w pozyskiwaniu wiedzy z innych niż tradycyjnie na uczelni stosowanych źródeł – wyrabia w studentach nawyk pozyskiwania i gromadzenia informacji, weryfikowania danych, organizowania sobie pracy, a w efekcie tych działań ukonstytuowania w sobie postawy przedsiębiorczej.

¹⁰ „Projektowanie programów studiów zajęć dydaktycznych na bazie efektów kształcenia”, [w:] E. Chmielecka (red.), *Autonomia programowa uczelni Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2010.

Kształcenie na odległość ma również wpływ, choć znacznie mniejszy, na osiąganie przez studentów kompetencji związanych z właściwym określaniem priorytetów. Podobnie można ocenić wpływ nauczania na odległość na uzyskanie przez studentów kompetencji związanych z umiejętnością uczestniczenia i przygotowywania projektów społecznych z uwzględnieniem różnych aspektów, w tym prawnych, i ekonomicznych oraz rozumieniem społecznych aspektów praktycznego stosowania wiedzy i umiejętności. Platforma wspierająca kształcenie na odległość jest jedną z możliwości prezentowania i upowszechniania wiedzy. Informacje zawarte w dokumentach, plikach multimedialnych, prezentacjach, załącznikach, zadaniach itp. muszą być nie tylko prezentowane w sposób zrozumiały dla odbiorcy – studenta, ale także przygotowane z poszanowaniem prawa autorskiego. W związku z tym studenci mogą zaobserwować dobre praktyki, odnoszące się do zasad publikowania materiałów dydaktycznych i kursów na e-platformie łączących tekst, grafikę, dźwięk, obraz. Jest prawdopodobne, że uwarunkowując studenta na kwestie poszanowania praw autorskich podczas prowadzenia kursu e-learningowego, skłonimy go do refleksji nad tymi zagadnieniami w sytuacji, gdy sam będzie odpowiedzialny za własny projekt.

Kształcenia na odległość w ocenie studentów

W kształceniu studentów duże znaczenie ma jego wysoka jakość. W związku z tym należy zwrócić uwagę na stworzenie i wdrożenie mechanizmów pozwalających na jej zapewnienie¹¹. Ważna zatem staje się opinia studentów jako odbiorców kształcenia. Ocena kształcenia przez studentów jest niezbędnym elementem, pozwalającym na tworzenie coraz lepszych programów studiów¹².

Po pierwszym roku realizacji zajęć wspomaganych przy wykorzystaniu uczelnianej platformy zdalnego nauczania, studenci zostali poproszeni o wyrażenie opinii na temat systemu, z którego mogli korzystać, a także na temat zajęć prowadzonych w takiej formie. Założenia dotyczące konstrukcji i technicznego przeprowadzenia ankiety były następujące:

- ankieta była w pełni anonimowa,
- ankietowanie odbywało się drogą internetową,
- prośba o wypełnienie ankiety internetowej została rozesłana do wszystkich studentów, którzy mają aktywne konto na platformie,
- czas trwania ankietowania – czerwiec–wrzesień 2012,
- ankieta składała się z ośmiu punktów, studenci proszeni o ocenę, w jakim stopniu zgadzają się z umieszczonymi w kolejnych punktach stwierdzeniami,
- pytania oceniane są w siedmiostopniowej skali, gdzie 1 oznacza „zupełnie się nie zgadzam”, a 7 „całkowicie się zgadzam”.

W pierwszym punkcie ankiety umieszczone było jednocześnie pytanie i zarazem prośba o wypełnienie ankiety (lub nie), a brzmiało: „Czy uczestniczyłeś/uczestniczyłaś w mijającym roku akademickim w zajęciach e-learningowych w ramach studiów? Jeśli nie uczestniczyłeś/uczestniczyłaś w zajęciach e-learningowych w KA to nie wypełniaj proszę dalszej części ankiety”. Nie wszyscy jednak uczestniczyli w e-zajęciach, gdyż platforma oprócz swojej właściwej roli – miejsca, w którym odbywają się e-zajęcia, jest również z powodzeniem wykorzystywana tylko do komunikacji ze studentami lub też jedynie do udostępniania materiałów potrzebnych w trakcie zajęć. Pytanie o to, czy ktoś uczestniczył w zajęciach e-learningowych pozwala na wyeliminowanie odpowiedzi osób, które de facto w e-zajęciach nie uczestniczyły, w związku z tym ich odpowiedzi na dalsze pytania nie mają racji bytu. Uzyskane wyniki w ujęciu procentowym przedstawione zostały w tabeli 1.

Na podstawie otrzymanych wyników, przedstawionych w tabeli 1 można stwierdzić, że zajęcia prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość odbierane są przez studentów pozytywnie. Forma przekazu treści była dla studentów w większości czytelna, a zamieszczone treści zrozumiałe. Prowadzący określali zasady zaliczenia części zajęć prowadzonej zdalnie w sposób przejrzysty dla przeważającej większości studentów biorących udział w ankiecie. Zajęcia z wykorzystaniem platformy e-learningowej studenci przeważnie oceniali jako wygodną formę nauczania; bardziej umiarkowane, choć również w większości pozytywne opinie dotyczyły efektywności takiej metody kształcenia. Może to być

¹¹ K. Ciekot, *Funkcje ewaluacji w zapewnianiu jakości kształcenia w uczelniach wyższych*, Wrocław 2007, s. 38.

¹² A.R. Gullickson, *The need for student evaluation standards*, Prepared by The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, May 2000, p. 3, <http://www.jcsee.org/wp-content/uploads/2009/09/SESNeed.pdf> [28.04.2013].

spowodowane tym, że był to pierwszy rok pracy na platformie zdalnego nauczania i zarówno nauczyciele, jak i studenci uczyli się i przyzwyczajali do pracy w nowym środowisku. Nauka obsługi nowego systemu informatycznego, nawet najbardziej intuicyjnego, i jednocześnie wprowadzenie nowej metody kształcenia może być trudne, zarówno dla nauczyciela jak i ucznia. Od każdej ze stron taka sytuacja wymaga zmiany podejścia do procesu kształcenia, większego zaangażowania, systematyczności i cierpliwości. Z pewnością po realizacji więcej niż jednych e-zajęć studenci zaczną w większym stopniu dostrzegać efektywność, ale także wygodę nowej formy uczenia się. Zarówno studenci, jak i prowadzący mogą liczyć na pomoc ze strony Centrum E-learningu. Z takiej pomocy skorzystała ponad połowa ankietowanych i jest ona dobrze oceniana.

Tabela 1. Wyniki ankiety w ujęciu procentowym

Ocena (1 – zupełnie się nie zgadzam, 7 – całkowicie się zgadzam) Odpowiedź tak/nie dotyczy tylko pytania 7	Pytanie 2	Pytanie 3	Pytanie 4	Pytanie 5	Pytanie 6	Pytanie 7	Pytanie 8
1	4,76%	4,76%	4,76%	14,29%	14,29%		8,33%
2	2,38%	4,76%	4,76%	0,00%	2,38%		0,00%
3	4,76%	4,76%	2,38%	4,76%	2,38%		8,33%
4	2,38%	4,76%	4,76%	14,29%	28,57%		20,83%
5	9,52%	7,14%	7,14%	11,90%	16,67%		4,17%
6	14,29%	19,05%	26,19%	14,29%	16,67%		16,67%
7	61,90%	54,76%	50,00%	40,48%	19,05%		41,67%
tak						57,14%	
nie						42,86%	
Pytanie 2 Osoba prowadząca zajęcia w formie e-learnignowej podała przejrzyste zasady zaliczenia tej części zajęć. Pytanie 3 Forma przekazu treści w zajęciach e-learningowych była czytelna. Pytanie 4 Treści zmieszczone na ekranach były zrozumiałe. Pytanie 5 Zajęcia e-learningowe są bardzo wygodną formą uczenia się. Pytanie 6 Zajęcia e-learningowe są bardzo efektywną formą uczenia się. Pytanie 7 Czy korzystałeś z pomocy Centrum E-learningu. Pytanie 8 (jeśli w pytaniu 7. „tak”) Pomoc uzyskana w Centurum E-learningu była odpowiednia.							

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Znaczna konkurencja na rynku pracy, szybka dezaktualizacja wiedzy, czy konieczność przekwalifikowania związanego z poszukiwaniem pracy sprawia, że w trakcie całego życia ludzie muszą poszerzać swoją wiedzę i umiejętności. W dobie ciągle rozwijającego się społeczeństwa informacyjnego, rozwoju technologii i globalizacji w procesie kształcenia wykorzystywane są nowoczesne technologie. Wykorzystanie metod i technik kształcenia na odległość wspiera osiąganie kluczowych kompetencji. Kształcenie na odległość prowadzone z wykorzystaniem platformy zdalnego nauczania w ramach uczelni wspiera osiąganie przez studentów efektów kształcenia zwłaszcza w zakresie kompetencji społecznych. Ponadto e-zajęcia są dobrze oceniane przez studentów. Nawyki nabyte w czasie studiów w zakresie umiejętności samodzielnego poszukiwania wiedzy, samodyscyplina i uświadomienie sobie potrzeby ustawicznego kształcenia pozwoli na sprawne i efektywne kształcenie przez całe życie, co wpisuje się najnowsze propozycje w tym zakresie.

Rozdział 11

Udział interesariuszy zewnętrznych w procesie tworzenia i doskonalenia programów kształcenia i zapewnienia pracy absolwentom

Mariusz Parlicki

Wprowadzenie

W ostatnich latach wielką karierę w prasie lokalnej i ogólnopolskiej, w publikacjach portali internetowych, w debacie publicznej, zrobił tytuł „polskie uczelnie kształcą (produkują) bezrobotnych”. Popularność tego tytułu nie jest przejawem swoistej mody, ale wynikiem statystycznych analiz sytuacji absolwentów uczelni wyższych na rynku pracy, czy też wnioskiem wypływającym z badań przeprowadzanych wśród pracodawców.

Według danych Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej (MPiPS) na koniec września 2012 roku wśród osób bezrobotnych aż 235,4 tys. stanowiły osoby z wyższym wykształceniem¹, podczas gdy w roku 2000 liczba osób bezrobotnych posiadających wykształcenie wyższe wynosiła ok. 70 tys.².

Warto przypomnieć, że w tym samym okresie nastąpił znaczący wzrost ogólnej liczby osób legitymujących się wykształceniem wyższym. Dane z Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011 wskazują, że wśród ludności faktycznie zamieszkałej w Polsce w wieku 13 lat i więcej jest 5690,2 tys. osób z wykształceniem wyższym, podczas, gdy w trakcie Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2002 liczba osób z wyższym wykształceniem wyniosła 3203,6 tys. Udział osób z wyższym wykształceniem wśród ogólnej liczby osób zamieszkujących faktycznie w Polsce w wieku 13 lat i więcej wzrósł z 9,9% w roku 2002 do 17% w 2011 roku³. Wzrastający wskaźnik skolaryzacji społeczeństwa polskiego tylko do pewnego stopnia wyjaśniać może przyczyny wzrastającego udziału osób z wyższym wykształceniem w grupie bezrobotnych.

Celem niniejszej rozdziału jest wskazanie innych, poza wymienionymi powyżej, przyczyn wzrastającego udziału osób z wyższym wykształceniem w populacji osób bezrobotnych oraz sposobów przeciwdziałania temu zjawisku. Przede wszystkim omówione zostaną aspekty organizacyjno-prawne związane z wprowadzeniem w ramach reformy szkolnictwa wyższego w naszym kraju obowiązku konsultowania z interesariuszami zewnętrznymi uczelni wyższych koncepcji kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów i uwzględniania w tychże koncepcjach obecnych i prognozowanych potrzeb rynku pracy.

W pierwszej kolejności omówione zostaną, w świetle dostępnych wyników badań i analiz, przyczyny, które sprawiają, że zdaniem pracodawców polskie uczelnie kształcą bezrobotnych. Następnie przedstawiona zostanie charakterystyka zmian w systemie funkcjonowania szkolnictwa wyższego i jego relacji z otoczeniem zewnętrznym w celu ograniczenia bezrobocia wśród absolwentów. Zmiany te rekomendowane są przez Polską Konfederację Pracodawców Prywatnych (PKPP) Lewiatan. Dalsza część pracy poświęcona zostanie opisowi uczelni wyższych i ich otoczenia; wskazaniu miejsca i znaczenia interesariuszy

¹ Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Informacja o bezrobotnych i poszukujących pracy we wrześniu 2012 r. 9/2012, Warszawa, październik 2012, s. 11, <http://www.psz.praca.gov.pl> [20.11.2012].

² Główny Urząd Statystyczny, *Mały Rocznik Statystyczny Polski 2002*, Warszawa 2002, s. 154.

³ Główny Urząd Statystyczny, *Raport z wyników Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Warszawa 2012, s. 58.

zewnątrznych w wewnętrznym systemie zapewnienia jakości kształcenia (WSZJK) i w procesie budowy wysokiej kultury jakości kształcenia; określeniu roli, jaką mają do spełnienia wybrane jednostki organizacyjne uczelni wyższych w budowaniu relacji współpracy z interesariuszami zewnętrznymi; wreszcie wskazaniu konkretnych sposobów włączenia interesariuszy zewnętrznych do prac WSZJK i do budowy wysokiej kultury jakości kształcenia.

Dlaczego według pracodawców uczelnie wyższe w Polsce kształcą bezrobotnych

Opracowany w 2010 r. raport z badań zrealizowanych w ramach projektu „Uczelnia Przyjazna Pracodawcom” przez zespół pod kierunkiem Łukasza Arendta wskazuje, że kluczowe kryteria wyboru kandydata do pracy stosowane przez pracodawców to: wiedza i umiejętności (83% wskazań), doświadczenie zawodowe (64% wskazań), kompetencje psychospołeczne (42% wskazań) i poziom wykształcenia (38% wskazań). Z kolei umiejętności deficytowe absolwentów w oczach pracodawców to przede wszystkim: umiejętność łączenia teorii z praktyką (45% wskazań), umiejętność organizacji pracy (37% wskazań), umiejętność obsługi klienta/kontaktu z klientem (34% wskazań), umiejętność rozwiązywania problemów (32% wskazań), znajomość języków obcych (30% wskazań), umiejętności interpersonalne (24% wskazań), kreatywność (23% wskazań), umiejętność pracy w grupie i umiejętność dostosowania się do zmian w otoczeniu (po 22% wskazań)⁴.

Z przytoczonych danych wynika, że zasadniczym problemem w uzyskaniu przez absolwentów szkół wyższych pracy jest nie tyle wybór określonego kierunku studiów, czy specjalności w ramach tego kierunku, ale brak pewnej grupy kompetencji twardych: umiejętności łączenia teorii z praktyką, odpowiedniego poziomu znajomości języków obcych i brak całej gamy tzw. kompetencji miękkich, odnoszących się przede wszystkim do sprawnego i skutecznego kierowania własną osobą i własną pracą, kreatywnego myślenia, komunikowania się z innymi ludźmi, przekonywania ich do swoich racji, pracy w grupie. Kompetencje miękkie, co zaznaczono w omawianym raporcie mają wymiar ponadzawodowy. Istotnie, kompetencje miękkie stanowią zespół kompetencji uniwersalnych, które były, są, a i zapewne będą cenione na rynku pracy. Są to w swej istocie kompetencje behawioralne, a więc związane z naszymi zachowaniami, a dzięki temu możliwe jest kształtowanie i rozwijanie ich w procesie właściwie realizowanej edukacji i samoedukacji. Kształtowanie tych kompetencji jest procesem, w którym wyższe uczelnie mogą działać dużo dobrego. Jednakże trzeba pamiętać, że w procesie kształtowania i rozwijania tych kompetencji równie istotne znaczenie ma samodzielna praca osoby wykazującej w tym względzie deficyty, a na poprzedzającym okresie studiowania etapie: rodziny, przedszkola, szkoły, innych środowisk wychowawczych i edukacyjnych. Ponadto kształtowanie i rozwijanie tych kompetencji jest bez wątpienia zadaniem dla podmiotów zatrudniających. Pracodawcy proponując szkolenie i doskonalenie zatrudnionych, organizując różnorodne kursy – mogą wzmacniać: motywację, asertywność, kreatywność, zdolność radzenia sobie w sytuacjach trudnych i problemowych, umiejętności organizacyjne czy umiejętności komunikacji interpersonalnej pracowników.

W roku 2008 Rada Rynku Pracy (RRP), stanowiąca organ opiniodawczo-doradczy Zarządu i Prezydenta PKPP Lewiatan, stwierdziła, że istotne ograniczenie możliwości rozwoju i tworzenia przewag konkurencyjnych dla przedsiębiorstw stanowi brak wykwalifikowanych pracowników. Zdaniem RRP „w Polsce pogłębia się przepaść między umiejętnościami nauczanymi w szkole, a kompetencjami potrzebnymi na rynku pracy”⁵. Stwierdzenia te mogą stanowić dodatkowe, obok rosnącego wskaźnika skolaryzacji społeczeństwa, wyjaśnienie przyczyn wysokiego udziału absolwentów uczelni wyższych w populacji osób bezrobotnych.

Rada Rynku Pracy w przywołanym raporcie zwraca też uwagę, że kształcenie studentów w naszym kraju rozwinęło się w głównej mierze na kierunkach ekonomiczno-administracyjnych, a kształcenie na kierunkach inżynieryjno-technicznych oraz informatycznych, a więc na tych, na które zgłasza zapotrzebowanie rynek pracy, jest relatywnie niskie, a co więcej kompetencje absolwentów tych kierunków są nieadekwatne do potrzeb pracodawców⁶.

⁴ Zob. Ł. Arendt, *Raport z badań w projekcie Uczelnia Przyjazna Pracodawcom*, Warszawa 2010, s. 13–15.

⁵ Zob. Polska Konfederacja Pracodawców Prywatnych Lewiatan, *Polskie uczelnie kształcą bezrobotnych*, 11.12.2008, <http://pkpplewiatan.pl/opinie/aktualnosci/2008> [20.11.2012].

⁶ A. Morawiec, *Uczelnie się sprostytuowały*, „Rzeczpospolita”, 17.10.2012, <http://www.rp.pl/artukul/943369.html> [18.11.2012].

Postulat, aby potrzeby pracodawców stanowiły kluczowy wyznacznik celowości kształcenia na danym kierunku studiów ma wielu zwolenników, jednakże warto odnotować, że napotyka też na ostrą krytykę. W wywiadzie udzielonym „Rzeczpospolitej” były rektor AGH prof. Ryszard Tadeusiewicz zauważył:

„Szkoly techniczne są z definicji predestynowane do kształcenia specjalistów. Trudno sobie także wyobrazić, aby szkoły medyczne nie kształciły lekarzy. Jednak nie zgodzę się z tezą, że nauka uprawiana na uniwersytetach i w innych szkołach wyższych jest różna. Różnica tkwi tylko w nazewnictwie i tradycji zawodów, których nauczamy. Uniwersytety ogólne kształcą na zasadzie szerokiego rozwoju intelektualnego, tak, aby absolwent mógł być zaangażowany w najróżniejsze przedsięwzięcia, także te, które obecnie jeszcze nie istnieją na liście zawodów. Spójrzmy na prosty arytmetyczny fakt: czas aktywności zawodowej absolwenta od momentu uzyskania dyplomu do przejścia na emeryturę jest kilkukrotnie większy niż okres trwania typowej firmy na współczesnym rynku. Model „jednego pracodawcy” odchodzi, a kształcenie „na miarę” jest niezwykle ryzykowne. Musimy zakładać zmienność zawodów, umiejętności, potrzeb i wyzwań cywilizacyjnych. Kształcąc na potrzeby rynku możemy wykształcić ludzi, którzy kilka lat po studiach znajdą się w pułapce, bo ich wąsko wyspecjalizowane umiejętności przestaną być komukolwiek potrzebne”⁷. Zdaniem Tadeusiewicza bardziej celowe jest kształcenie ludzi myślących, którzy potrafią „gromadzić fakty, krytycznie je analizować i wyciągać z nich wnioski”⁸.

Opinia ta, choć jest oparta na racjonalnych przesłankach i daleka od ideologicznych zafiksowań, stanowi pogląd dość odosobniony w toczących się oficjalnych dyskusjach nad problematyką kształcenia studentów na potrzeby rynku pracy, a jednocześnie w dyskusjach nieformalnych, w trakcie kularowych spotkań – znajduje wielu zwolenników.

Raport z badań bezrobotnych zarejestrowanych w powiatowych urzędach pracy, które zostały zrealizowane w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego” nosi znamienity tytuł „Bezrobotni – niewykorzystane zasoby polskiej gospodarki”⁹. Tytuł ten może inspirować do postawienia w odniesieniu do absolwentów wyższych uczelni przeciwstawnej tezy do tej, którą forsuje PKPP Lewiatan. Może problemem bezrobocia wśród absolwentów jest nie tyle, czy nie tylko nieadekwatność ich kompetencji w stosunku do potrzeb rynku pracy, ale także niedostosowanie rynku pracy do zasobów, którymi są wykształceni bezrobotni?

Wydaje się, że takie spojrzenie na problem mogłoby zaowocować znaczącą poprawą sytuacji absolwentów uczelni wyższych w sferze pracy. Reforma wydaje się potrzebna tyleż uczelniom wyższym, co i całemu rynkowi pracy. Mickiewiczowski postulat z Pieśni Filaretów „Mierz siły na zamiary, Nie zamiar podług sił” to bez wątpienia postulat, który powinien być wskazówką dla działań społecznie odpowiedzialnych uczelni, ale także i wskazówką dla społecznie odpowiedzialnego biznesu i sektora publicznego. Wszystkie wymienione powyżej podmioty powinny w większym stopniu brać pod uwagę ambitne cele, a nie tylko obiektywnie występujące w obecnej chwili możliwości.

Ambitnym celem uczelni powinno być wykształcenie absolwentów, których wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne składają się na pożądaną przez pracodawców kapitał. Z kolei ambitnym celem publicznych i prywatnych pracodawców powinno być zaoferowanie satysfakcjonującej pracy absolwentom, umożliwienie im rozwoju w tych obszarach, które są zgodne z posiadaną przez nich wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami, z ich wykształceniem i z zainteresowaniami. Brak możliwości zaoferowania pracy dzisiejszym absolwentom uczelni wyższych jest do pewnego stopnia wynikiem „mierzenia zamiarów podług sił” przez pracodawców, którzy wolą kontestować rzeczywistość, niż próbować się z nią zmierzyć, i postulować daleko idące reformy otoczenia zewnętrznego swych organizacji, a w znacznie mniejszym stopniu podejmować przemiany wewnętrzne organizacyjne.

Potwierdzeniem tej tezy mogą być wyniki badań „Model współpracy uczelni z otoczeniem biznesowym”, które zostały przeprowadzone w ramach projektu „University business cooperation: feasibility study” zrealizowanego przez Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach przy współpracy z Norwegian University of Science and Technology oraz Harstad University College¹⁰. Badania ankietowe przeprowadzone

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

⁹ Zob. K. Turek, *Bezrobotni – niewykorzystane zasoby polskiej gospodarki*, Raport z badań bezrobotnych zarejestrowanych w powiatowych urzędach pracy realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”, wyd. 1, Warszawa 2011, s. 1–96.

¹⁰ Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, *Model współpracy uczelni z otoczeniem biznesowym*, Katowice, grudzień 2010, s. 1–20, http://bpiwm.ue.katowice.pl/download/ubico_model_calibri.pdf [21.11.2012].

wśród 363 studentów, 86 przedstawicieli otoczenia gospodarczego oraz 52 nauczycieli akademickich wykazały, że tylko 40% pracodawców rozważa możliwość współpracy z instytucjami szkolnictwa wyższego, a tylko 5% ankietowanych taką współpracę realizuje, podczas gdy aż 98% pracowników akademickich i 97% studentów jest zainteresowanych współpracą ze środowiskiem biznesu. Co więcej badania wykazały, że przedstawiciele biznesu w 66% nie są zainteresowani realizacją wspólnych badań naukowych, w 65% nie są zainteresowani współudziałem w procesie kształcenia, a w 55% nie są zainteresowani przyjmowaniem studentów i absolwentów na praktyki i staże¹¹. Autorzy raportu zwracają uwagę, że pracodawcy są bardziej zainteresowani udziałem w procesie oceny jakości kształcenia niż współtworzeniem czy opiniowaniem programów studiów¹². W związku z powyższymi wynikami, włączenie przedstawicieli biznesu jako jednej z kategorii interesariuszy zewnętrznych w proces tworzenia i doskonalenia programów kształcenia wydaje się przedsięwzięciem niełatwym, bo wymagającym przekonania partnerów biznesowych do wzięcia współodpowiedzialności za owe programy.

Charakterystyka zmian rekomendowanych przez pracodawców jako koniecznych dla ograniczenia bezrobocia wśród absolwentów

Rada Rynku Pracy przy PKPP Lewiatan poza dokonaniem diagnozy przyczyn bezrobocia wśród absolwentów zarekomendowała wprowadzenie szeregu zmian mających na celu uczynienie systemu edukacji, w tym systemu nauki i szkolnictwa wyższego – bardziej przyjaznym przedsiębiorcom, a w konsekwencji mają spowodować, że absolwenci szkół wyższych będą posiadali takie umiejętności i kompetencje, które są pożądane na rynku pracy. Wśród zalecanych zmian znalazły się: analiza i monitorowanie potrzeb rynku pracy, promowanie pożądanej struktury podaży na rynku pracy, zmiana modelu kształcenia, współpraca z biznesem przy określaniu modelu i programów kształcenia, bezpośrednie zaangażowanie biznesu w kształcenie, zmiana modelu finansowania¹³. Część spośród rekomendowanych działań już stała się w świetle obowiązujących obecnie uregulowań prawnych obowiązkiem uczelni wyższych. Należy też zaznaczyć, że rekomendacje RRP są zbieżne z tymi, które od lat pojawiają się w przestrzeni medialnej i w opiniach krytyków dotychczas funkcjonującego systemu.

W odniesieniu do problematyki analizy i monitorowania obecnych i przyszłych potrzeb rynku pracy, RRP zaleca konieczność zbierania i ciągłego uaktualniania informacji o potrzebach rynku pracy, o funkcjonowaniu szkół oraz uczelni wyższych, o losach absolwentów. W szczególności RRP postuluje: poprawę jakości monitorowania i prognozowania potrzeb rynku pracy – uzupełnienie analizy danych historycznych o badania potrzeb biznesu i kwalifikacji, które są wymagane w poszczególnych zawodach; prognozowanie przez Ministerstwo Pracy popytu na pracę w poszczególnych sektorach, zawodach i regionach kraju; monitorowanie przez GUS danych statystycznych odnoszących się do kwestii zatrudnialności absolwentów według poszczególnych zawodów lub dziedzin kształcenia; monitorowanie losów absolwentów konkretnych szkół, a przede wszystkim monitorowanie poziomu ich zatrudnienia¹⁴. Z analizy powyższych rekomendacji wynika, że konieczne jest wsparcie uczelni wyższych w postaci stworzenia im możliwości dostępu do aktualizowanych na bieżąco danych statystycznych i do tworzonych na ich podstawie analiz.

Druga z rekomendacji dotycząca konieczności kształtowania odpowiednich postaw i promowania pożądanej struktury podaży na rynku pracy powinna zostać zrealizowana przez promowanie zarówno podejścia opartego na uczeniu się przez całe życie, jak i wykształcenia technicznego. W tym celu RRP postuluje: wzmocnienie systemu doradztwa zawodowego dla dzieci, młodzieży i ich rodziców, rozwój systemu informowania i poradnictwa w szkołach i uczelniach; wprowadzenie katalogu wymagań kwalifikacyjnych dla doradców zawodowych, który obejmowałby między innymi znajomość rynku pracy, prognozowanego popytu i danych statystycznych dotyczących zatrudnialności; promowanie migracji ze wsi do miast oraz z miast o dużym poziomie bezrobocia do miast o wysokim zapotrzebowaniu na pracę poprzez geograficzną koncentrację uczniów kształconych w rzadkich zawodach i takich, których edukacja jest bardzo kosztowna, jak też promowanie mobilności edukacyjnej współfinansowanej przez państwo; uproszczenie języka i sposobu komunikowania, wyjaśniania i promowania systemu edukacji w wyniku stworzenia centrum

¹¹ *Ibidem*, s. 9.

¹² *Ibidem*, s. 10.

¹³ Zob. PKPP Lewiatan, *op. cit.*

¹⁴ *Ibidem*.

informacyjnego (na wzór „jednego okienka”) na temat systemu edukacji i jednego centralnego systemu informowania oraz systemów regionalnych i powiatowych¹⁵.

Jak widać, także w tym wypadku, wysiłki uczelni wyższych, aby były skuteczne wymagają zdaniem Rady Rynku Pracy daleko idących reform nie tylko systemu nauki i szkolnictwa wyższego, ale całego systemu edukacji oraz systemu promocji zatrudnienia i instytucji rynku pracy.

Kolejne rekomendacje wydają się szczególnie istotne z punktu widzenia problematyki poruszonej w niniejszej pracy. RRP postuluje „zastosowanie promowanego i wdrażanego w krajach UE modelu kształcenia kompetencyjnego, który pozwala na połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do danej sytuacji¹⁶. Zdaniem autorów cytowanej publikacji „aby model ten mógł funkcjonować w praktyce, konieczne jest:

- podniesienie jakości kadry nauczającej,
- wprowadzenie wymagań dotyczących rozwoju zawodowego osób zajmujących się kształceniem (Lifelong Learning – LLL – w odniesieniu do kadry nauczającej),
- stałe podnoszenie operacyjnych umiejętności dydaktycznych kadry nauczającej (dydaktyka, socjologia, psychologia, andragogika),
- stosowanie interaktywnych form i nowoczesnych metod kształcenia”¹⁷.

Wśród rozwiązań zaproponowanych przez RRP jako zasadne w celu wdrożenia rekomendacji wymieniono: rozwijanie i wymaganie demonstrowania przez uczniów i studentów kwalifikacji ponadzawodowych; kształtowanie u uczniów i studentów postaw pożądanych przez pracodawców; znaczące zwiększenie udziału kształcenia praktycznego w całym procesie kształcenia; uznawanie i potwierdzanie uczenia się praktycznego, incydentalnego i pozaformalnego; wymaganie od nauczycieli stałej aktualizacji własnej wiedzy zawodowej¹⁸.

Wdrożone do realizacji od roku akademickiego 2011/2012 w publicznych i niepublicznych krajowych uczelniach wyższych krajowe ramy kwalifikacji (KRK) dla szkolnictwa wyższego są w istocie próbą realizacji powyższej rekomendacji i towarzyszących jej postulatów. Należy jednak zwrócić uwagę, że racjonalność powyższych działań, choć ma znaczne grono zwolenników, spotyka się z krytyką reprezentantów środowiska akademickiego. Wyrazem tego mogą być słowa Ryszarda Tadeusiewicza, który zauważył, że „Póki co, zamiast myśleć o strategii rozwoju szkolnictwa wyższego i jego misji w kontekście drugiej połowy XXI wieku koncentrujemy się na kolejnych biurokratycznych rozwiązaniach, które niczego merytorycznie nie zmieniają. Najnowszym pomysłem jest wprowadzenie tzw. Krajowych Ram Kwalifikacji, a więc systemu oceny, który ukierunkowany jest na cele kształcenia, a nie jego sposoby. Krótko mówiąc nie jest istotne, jak uczymy, ale to, co umie absolwent”¹⁹. Zdaniem Tadeusiewicza taki kierunek reformy szkolnictwa jest zły, „Bo jesteśmy w stanie kontrolować metody kształcenia i sposoby. Natomiast deklarowane cele są brane z sufitu. To, czy je osiągniemy jest czystą hipotezą. Ale papier jest cierpliwy i wszystko przyjmie. Zbyt małą uwagę przywiązujemy do tego, co możemy osiągnąć w systemie, który mamy, nawet jeśli jest niedoskonały. Nie można oceny jakości uczelni opierać na zawartych w tabelkach deklaracjach, nie mających nic wspólnego z rzetelnym kształceniem i zdrowym rozsądkiem, ale za to zgodnych z wymogami biurokratycznymi”²⁰.

Przejsie od modelu zorientowanego na treści kształcenia do modelu zorientowanego na efekty wydaje się generalnie właściwym kierunkiem reform, choć stopień przygotowania reformy, sposób jej wdrażania i szczegółowe rozwiązania niektórych kwestii budzą szereg wątpliwości i zastrzeżeń. Przykładowo w odniesieniu do definiowania efektów kształcenia, wątpliwości budzi założenie, że każdy efekt ma być zdefiniowany na poziomie osiągalnym dla najmniej zdolnego studenta, a nie na poziomie osiągalnym dla najzdolniejszego, co w konsekwencji można interpretować jako założenie, że w definiowaniu efektów kształcenia przyjąć należy zasadę równania w dół, a nie w górę, wyznaczania celów minimum. Należy wyrazić wątpliwość, czy absolwenci uzyskujący minimalistycznie zdefiniowane efekty będą atrakcyjniejsi

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ A. Morawiec, *Uczelnie się sprostywały, op. cit.*

²⁰ *Ibidem*.

na rynku pracy, w porównaniu z tymi, którzy posiadają wiedzę i umiejętności opisane w dotychczas obowiązujących minimach programowych.

Współpraca z biznesem przy określaniu modelu i programów kształcenia to kolejna rekomendacja RRP. Rada zaleca podjęcie ściślejszej współpracy pomiędzy MEN i MNiSW a pozostałymi ministerstwami, pracodawcami i instytucjami rynku pracy w zakresie dostosowywania kształcenia do aktualnych i prognozowanych potrzeb rynku pracy. Rekomenduje: ujednolicenie klasyfikacji zawodowej w edukacji i gospodarce, sformułowanie programów związanych z nabywaniem kwalifikacji i specjalizacji we współpracy z resortami branżowymi i związkami pracodawców, dopracowanie wspólnie z pracodawcami, kryteriów wprowadzania nowych zawodów i usprawnienie procedury postępowania w tym zakresie, rozpowszechnianie dobrych wzorców w zakresie programów autorskich związanych z nabywaniem kwalifikacji profilowanych, dopasowanych do potrzeb pracodawców i zaangażowanie partnerów społecznych w zarządzanie kształceniem zarówno na szczeblu lokalnym, jak i centralnym, np. rady programowe złożone m.in. z praktyków biznesu, które określałyby długość, strukturę i treści programów w poszczególnych szkołach²¹. Włączenie pracodawców w proces tworzenia i doskonalenia programów kształcenia, definiowania zakładanych efektów i metod ich osiągania stanowi obecnie wielkie wyzwanie organizacyjne dla uczelni wyższych.

Udział przedstawicieli rynku pracy, a w szczególności pracodawców, praktyków biznesu nie powinien, zdaniem RRP, sprowadzać się tylko do działań wymienionych powyżej. W analizowanych rekomendacjach podkreślono, że konieczne jest też bezpośrednie zaangażowanie przedstawicieli firm w sam proces kształcenia, a w szczególności w proces kształcenia praktycznego. Zalecenia w tym względzie dotyczyły między innymi: uproszczenia, czy wręcz odejścia od konieczności posiadania uprawnień pedagogicznych przez praktyków wywodzących się z sektora gospodarki, uaktywnienia pracodawców na rzecz praktycznej nauki zawodu za sprawą rewizji praw i obowiązków firm i podjęciu inicjatywy ustawodawczej związanej z finansowaniem tych przedsięwzięć. Zdaniem RRP zasadne jest wprowadzenie zasady finansowania ze środków publicznych praktyk studenckich i innych form kształcenia praktycznego prowadzonego przez firmy oraz stworzenie systemu tutoriatu. Zaleceniem Rady było też obligatoryjne wyznaczenie po jednym przedstawicielu uczelni i firmy do opieki nad stażami i pracami dyplomowymi²².

Udział przedstawicieli pracodawców w realizacji procesu kształcenia obowiązywał i obowiązuje na wszystkich uczelniach wyższych. Obecnie kluczową kwestią wydaje się nie tyle wprowadzanie tego rozwiązania, ile zwiększenie udziału przedstawicieli pracodawców w tym procesie. Uwaga ta odnosi się przede wszystkim do tych kierunków studiów, które są realizowane w ramach tzw. profilu praktycznego, ale poszerzenie udziału pracodawców/praktyków w procesie kształcenia jest celowe też w odniesieniu do kierunków studiów realizowanych w ramach profilu ogólnoakademickiego. Niestety, wysiłki w tym względzie podejmowane przez uczelnie wyższe nie znajdują odpowiedniego wsparcia w postaci postulowanego przez RRP finansowania ze środków publicznych, co może stanowić istotną przeszkodę w pełnym urzeczywistnieniu tej słusznej idei.

Aby uczelnie wyższe nie kształciły bezrobotnych, konieczne są zdaniem RRP zmiany nie tylko w zakresie finansowania ze środków publicznych staży, praktyk, i innych form kształcenia praktycznego, ale generalne zmiany modelu finansowania szkół i uczelni. W tym względzie postulowana jest zmiana zasad subwencjonowania szkół i uczelni, uzależniająca wysokość subwencji od stopnia zgodności prowadzonych kierunków kształcenia z tymi, które są pożądane przez rynek pracy oraz od jakości kształcenia. RRP postuluje centralny podział funduszy na te zawody, kierunki, kwalifikacje, na które występuje w świetle wyników badań i monitorowania trendów zapotrzebowanie, a także uwzględnianie w algorytmie podziału środków kosztochłonności kształcenia do poszczególnych zawodów i na poszczególnych kierunkach. Zasadne zdaniem RRP jest także uzależnienie wysokości finansowania od takich mierników jakości kształcenia, jak zdawalność egzaminów potwierdzających umiejętności, kwalifikacje i zawody, od poziomu zatrudnienia absolwentów poszczególnych szkół i uczelni²³. Rada uważa, że pożądanym kierunkiem reform systemu jest finansowanie kierunków i programów, a nie szkół i uczelni, a także finansowe zaangażowanie w kształcenie i edukację sektora prywatnego.

²¹ PKPP Lewiatan, *op. cit.*

²² *Ibidem.*

²³ *Ibidem.*

Uczelnia wyższa i jej otoczenie

Opis relacji uczelni wyższych z ich otoczeniem organizacyjnym wymaga zastosowania pojęć związanych z ogólną teorią systemów²⁴. Teoria ta od 1954 r., a więc od momentu gdy Ludwig von Bertalanffy utworzył Society for General Systems Theory wywiera istotny wpływ nie tylko na nauki o organizacji i zarządzaniu, ale na ogół nauk społecznych, ścisłych, humanistycznych, czy technicznych. Stosując tę teorię możemy uczelnie wyższą postrzegać i opisać jako system, a jednocześnie podsystem większej całości, np. systemu uczelni publicznych, niepublicznych, systemu uczelni wyższych danego miasta, regionu, czy ogólnokrajowego systemu nauki i szkolnictwa wyższego. Uczelnia wyższa jako system w wyniku procesu transformacji przetwarza określone nakłady: ludzkie, kapitałowe, materiałowe, techniczne, technologiczne w określone wyniki – dobra i usługi. W procesie transformacji ujawnia się oddziaływanie uczelni na otoczenie i jednocześnie oddziaływanie otoczenia na uczelnię.

Jak słusznie zauważa Jacek Żbikowski. uczelnia wyższa przez ściśle powiązana z otoczeniem uzyskuje możliwość trwania i rozwoju, ponieważ z otoczenia czerpie zasoby, dostarczając mu w zamian swoje produkty²⁵. Cytowany powyżej Autor zauważa, że uczelnie wyższe jako systemy otwarte muszą być systemami adaptującymi się, muszą obserwować zmiany w swym otoczeniu i na nie reagować, ponieważ owe zmiany są dla uczelni szansami lub zagrożeniami, mogą ułatwić ich rozwój, bądź też mogą stanowić zagrożenie dla ich trwania. Żbikowski twierdzi, że „im bardziej otoczenie uczelni wyższej jako organizacji jest złożone i skomplikowane, tym trudniej obserwować zachodzące w nim zmiany; im bardziej jest dynamiczne, tym trudniej te zmiany przewidywać oraz trafnie i odpowiednio szybko na nie reagować”²⁶. Współcześnie otoczenie uczelni wyższych jest bez wątpienia coraz to bardziej złożone i skomplikowane, a zachodzące w nim przeobrażenia cechuje niespotykana dotychczas dynamika.

Podjmując rozważania o otoczeniu uczelni wyższych należy wprowadzić rozróżnienie otoczenia wewnętrznego i otoczenia zewnętrznego. Za otoczenie wewnętrzne organizacji uznawać będziemy warunki i siły tkwiące wewnątrz niej, zarząd, pracownicy, kultura organizacji²⁷ i jej otoczenie fizyczne (miejsce i warunki pracy)²⁸. Natomiast otoczenie zewnętrzne organizacji postrzegać będziemy jako złożone z dwóch warstw: z otoczenia celowego i otoczenia ogólnego²⁹. Adaptując definicję Ricky W. Griffina³⁰, pod pojęciem zewnętrznego otoczenia celowego uczelni wyższej rozumieć będziemy te konkretne organizacje publiczne, prywatne, pozarządowe i grupy, które znajdując się poza uczelnią, mogą wywierać na nią wpływ, jak też podlegać jej wpływowi. Z kolei pod pojęciem zewnętrznego otoczenia ogólnego uczelni wyższej należy rozumieć te nie do końca sprecyzowane wymiary i siły zewnętrzne (ekonomiczne, techniczne, socjokulturowe, prawno-polityczne i międzynarodowe), które mogą oddziaływać na organizację, jak też doświadczać jej oddziaływania.

Do problematyki otoczenia organizacji w odmienny sposób podchodzi J.A.F. Stoner. Zauważa on, że otoczenie organizacji tworzą elementy o bezpośrednim i o pośrednim oddziaływaniu na organizację, zastrzegając jednocześnie, że w pewnych szczególnych okolicznościach elementy o pośrednim oddziaływaniu mogą przekształcić się w elementy oddziałujące bezpośrednio. W zaproponowanym przez Stonera ujęciu otoczenia organizacji elementy o bezpośrednim oddziaływaniu to interesariusze wewnętrzni i zewnętrzni, natomiast elementy pośrednio oddziałujące na organizację to zmienne społeczne, techniczne, polityczne i ekonomiczne³¹. Dla rozważań podejmowanych w niniejszym rozdziale istotne znaczenie mają relacje pomiędzy uczelniami a ich otoczeniem celowym (Griffin), czy też relacje pomiędzy uczelniami a ich interesariuszami zewnętrznymi (Stoner).

Pełna identyfikacja interesariuszy uczelni i ich hierarchizacja (określenie stopnia ważności współpracy z poszczególnymi interesariuszami dla realizacji określonego celu, czy zbioru celów) ma fundamentalne znaczenie dla właściwego kształtowania relacji z nimi. Katarzyna Burda-Świerż podkreśla, że „koncepcja

²⁴ J.A.F. Stoner, R.E. Freeman, D.R. Gilbert, JR. (red.), *Kierowanie*, Warszawa 1999, s. 79.

²⁵ J. Żbikowski, *Spojrzenie systemowe na uczelnie wyższe*, [w:] Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), *Polski system edukacji po reformie 1999 roku*, Poznań–Warszawa 2005, s. 24.

²⁶ *Ibidem*, s. 24–25.

²⁷ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1997, s. 115–118.

²⁸ W. Wytrząsek, *Podstawowe pojęcia teorii organizacji i zarządzania w instytucjach publicznych*, [w:] P. Kawalec, R. Wodzisz, P. Lipski (red.): *Podstawy naukoznawstwa*, t. 2, Lublin 2011, s. 332.

²⁹ Zob. R.W. Griffin, *op. cit.*, s. 103–115.

³⁰ Zob. *ibidem*, s. 104.

³¹ Zob. J.A.F. Stoner, *op. cit.* s. 79–97.

interesariuszy (stakeholders) pozwala zidentyfikować podmioty, z którymi uczelnia wchodzi w bliższe bądź dalsze relacje, co ma kluczowe znaczenie przy identyfikacji wobec kogo uczelnia jest odpowiedzialna³². Autorka wyróżnia następujące grupy interesariuszy uczelni wyższej: „studenci, absolwenci, maturzyści, kadra (naukowo dydaktyczna, administracyjna), pracodawcy, dostawcy, władze (centralne, lokalne), media, uczelnie (krajowe i zagraniczne), społeczność lokalna, etc.”³³. Jak widać w grupie interesariuszy znaleźli się ci wewnętrznici, jak kadra naukowo-dydaktyczna i administracyjna, jak też interesariusze zewnętrznici. Szczególną grupę w tym kontekście stanowią uczelnie wyższe krajowe i zagraniczne. Uczelnie te stanowią kategorię interesariuszy zewnętrznych, która postrzegana być może w zależności od konkretnych okoliczności i przedsięwzięć zarówno jako konkurencja, jak też jako partner korporacyjny.

W publikacji *Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka* za interesariuszy wewnętrznych uznano „uczelniarne organy zarządzające (np. komitet doradczy, rada, senat akademicki) i osoby zatrudnione lub kształcące się w uczelni”³⁴, natomiast interesariuszy zewnętrznych zdefiniowano jako „osoby, które są żywotnie zainteresowane funkcjonowaniem, praktykami i efektami działalności uczelni (np. przedstawiciele władz centralnych, regionalnych lub lokalnych, pracodawcy na rynku pracy czy inni przedstawiciele przemysłu, członkowie związków zawodowych, krajowe organizacje studenckie, przedstawiciele społeczeństwa obywatelskiego, absolwenci, rodzice studentów)”³⁵.

Konkretni interesariusze zewnętrznici, nawet ci reprezentujący tę samą grupę, jak np. pracodawcy, mogą mieć odmienne potrzeby, wykluczające się wzajemnie cele i oczekiwania w stosunku do uczelni wyższej. W związku z tym konieczne jest takie działanie ze strony uczelni, które będzie sprzyjało realizacji tych celów i oczekiwań, zaspokajaniu tych potrzeb interesariuszy zewnętrznych, które po pierwsze są racjonalne, a po drugie, nie stoją w sprzeczności z potrzebami, celami i oczekiwaniami uczelni. Oznacza to w praktyce, że niektóre potrzeby, cele i oczekiwania interesariuszy zewnętrznych nie mogą być w części lub w całości uwzględniane przez uczelnię. Warto aby pamiętali o tym przedstawiciele Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Problem opisany powyżej może występować w większym rozmiarze i częściej w tych uczelniach, które prowadzą szeroko zakrojoną współpracę i konsultacje efektów kształcenia, i programów kształcenia z interesariuszami zewnętrznymi, niż w tych, które współpracę i konsultacje realizują w bardzo ograniczonym zakresie.

Właściwa identyfikacja interesariuszy zewnętrznych uczelni wyższej wymaga spojrzenia na otoczenie nie tylko z perspektywy uczelni jako całości, ale także, a może przede wszystkim z perspektywy jej poszczególnych jednostek organizacyjnych (zwłaszcza wydziałów, instytutów, katedr, zakładów), a w kontekście reformy związanej z wprowadzeniem KRK – z perspektywy realizowanych na uczelni kierunków studiów i specjalności w ramach tych kierunków.

W kontekście przeciwdziałania bezrobociu absolwentów kluczową rolę stanowią ci interesariusze zewnętrznici, którzy są potencjalnymi pracodawcami dla naszych absolwentów i/lub ci, którzy mogą wesprzeć nas swoją wiedzą, umiejętnościami, kompetencjami społecznymi, infrastrukturą, techniką, technologią w realizacji procesu dydaktycznego na danym kierunku studiów. Warto pamiętać, że interesariusze zewnętrznici to nie tylko podmioty publiczne – rządowe i samorządowe i podległe im instytucje, czy też podmioty prywatne, ale także organizacje trzeciego sektora. Fundacje, stowarzyszenia, kościelne osoby prawne, związki zawodowe, samorządy zawodowe, organizacje pracodawców czy przedsiębiorstwa społeczne stanowią w dzisiejszych czasach istotną grupę interesariuszy, którzy mają: fachową wiedzę i doświadczenie w działalności na wybranych, statutowych polach; mają możliwości zaoferowania pracy, stażu, praktyk studenckich, czy szkolenia dla studentów i absolwentów uczelni wyższej; mają potencjał umożliwiający podniesienie praktycznych kwalifikacji zatrudnionych w uczelni nauczycieli akademickich.

³² K. Burda-Świerż, *Społeczna odpowiedzialność uczelni wyższych w Polsce. Przykłady, strategie, możliwości*, s. 2, <http://spolecznieodpowiedzialni.pl/files/file/kwrqbfrcbk4dgdetdwm277hmez5zz.pdf> [18.11.2012].

³³ *Ibidem*, s. 2.

³⁴ *Eurydice Sieć informacji o edukacji w Europie*, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie. Strategie, struktury, finansowanie i kadra akademicka, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 12.

³⁵ *Ibidem*.

Miejsce i znaczenie interesariuszy zewnętrznych w wewnętrznym systemie zapewnienia jakości kształcenia i w procesie budowy wysokiej kultury jakości kształcenia

Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce związana z wprowadzeniem KRK wyznaczyła istotne miejsce interesariuszom zewnętrznym w wewnętrznym systemie zapewnienia jakości kształcenia i w procesie budowy wysokiej kultury jakości kształcenia. Tym samym w wyniku reformy spełniony został jeden z kluczowych postulatów zgłaszanych przez organizacje zrzeszające pracodawców, by pracodawcy mieli wpływ na realizowane na uczelniach programy kształcenia, a tym samym, by możliwe było takie przeorganizowanie tych programów, które odpowiadałoby zapotrzebowaniom rynku pracy.

W znowelizowanej Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym stwierdzono, że Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określi, w drodze rozporządzenia warunki oceny programowej, która ma między innymi uwzględniać „działanie wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia w zakresie analizy efektów kształcenia, mając na uwadze zapewnienie właściwej jakości kształcenia”³⁶ oraz warunki oceny instytucjonalnej, która między innymi ma uwzględniać „funkcjonowanie i doskonalenie systemów zapewnienia jakości kształcenia mając na uwadze zapewnienie właściwej jakości kształcenia”³⁷.

Zapowiedziane w Ustawie, Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej zostało wydane w dnia 29 września 2011 r. i doprecyzowało zapisy ustawowe. W odniesieniu do oceny programowej stanowi ono, że ocena ta dotyczy między innymi „funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia – w zakresie analizy efektów kształcenia i jego działania na rzecz doskonalenia programu kształcenia”³⁸, oraz „dostosowania efektów kształcenia do potrzeb rynku pracy, w tym: a) wykorzystania wyników monitorowania karier zawodowych absolwentów, b) wykorzystania opinii pracodawców przy tworzeniu programów kształcenia, c) organizacji praktyk oraz wyników analizy zakładanych i uzyskanych efektów z realizacji tych praktyk”³⁹.

Na mocy przywołanych zapisów, interesariusze zewnętrzni, a zwłaszcza absolwenci, pracodawcy i/lub organizatorzy praktyk uzyskali wpływ tyleż na definiowanie efektów kształcenia, co i na programy studiów. W przypadku absolwentów można mówić o wpływie pośrednim, a w pozostałych przypadkach o możliwości wpływu bezpośredniego.

W odniesieniu do oceny instytucjonalnej omawiane rozporządzenie stwierdza, że ocena ta dotyczy między innymi funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia, w tym jego konstrukcji i oddziaływania na doskonalenie jakości kształcenia i współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym⁴⁰. Tak więc i w przypadku oceny instytucjonalnej relacje współpracy z szeroko pojmowanymi interesariuszami zewnętrznymi w wyniku wdrożonej reformy zyskały na znaczeniu.

Z analizy Załącznika nr 1 do Uchwały Nr 461/ 2012 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej, który jest wzorem raportu samooceny programowej wynika, że w odniesieniu do włączenia do współpracy interesariuszy zewnętrznych PKA ocenia:

- 1) czy, a jeśli tak, to jacy interesariusze zewnętrzni uczestniczyli w procesie kształtowania koncepcji kształcenia;
- 2) dokumentację dotyczącą udziału interesariuszy w procesie kształtowania koncepcji kształcenia;
- 3) materiały dotyczące monitorowania karier zawodowych absolwentów;
- 4) informacje o wynikach dotychczasowych ocen i akredytacji kierunku dokonanych przez instytucje zagraniczne;
- 5) informacje o udziale studentów i nauczycieli akademickich w programach międzynarodowych oraz o wymianie realizowanej z zagranicznymi ośrodkami akademickimi;
- 6) informacje na temat współpracy międzynarodowej, z uwzględnieniem wpływu jej czynników na proces dydaktyczny, w tym formułowanie i realizację programów kształcenia i jego efektów;

³⁶ Zob. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm. art. 9 ust.3 pkt 3 lit c.

³⁷ Zob. *ibidem*, art. 9 ust.3 pkt 4 lit a.

³⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej z dnia 29 września 2011 r. Dz.U. Nr 207, poz. 1232, § 2 pkt 3.

³⁹ *Ibidem*, § 2 pkt 4 lit. a, b, c.

⁴⁰ *Ibidem*, § 7 pkt 2 i pkt 5.

- 7) opis procedur określania efektów kształcenia oraz monitorowania ich realizacji;
- 8) opis sposobów potwierdzania efektów na każdym etapie kształcenia, w tym między innymi system weryfikacji efektów uzyskanych w wyniku odbycia praktyk/stażu;
- 9) system monitorowania karier zawodowych na rynku pracy;
- 10) opis udziału interesariuszy zewnętrznych w procesie określania i weryfikacji zakładanych efektów kształcenia;
- 11) opis mechanizmów mających na celu doskonalenie programu kształcenia i jego efektów⁴¹.

Z kolei z analizy Załącznika nr 2 do Uchwały Nr 461/2012 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej, który jest wzorem raportu samooceny instytucjonalnej wynika, że w odniesieniu do włączenia do współpracy interesariuszy zewnętrznych PKA ocenia:

- 1) to, czy jednostka zidentyfikowała wewnętrznych i zewnętrznych interesariuszy oraz czy uczestniczą oni w procesie kształtowania oferty edukacyjnej jednostki i budowaniu wysokiej kultury jakości kształcenia, a także sformułowaną przez jednostkę ocenę przyjętych rozwiązań w tym zakresie oraz wynikające z niej wnioski;
- 2) przepisy stanowiące podstawę funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia, w tym zakres normatywny tych przepisów;
- 3) system podejmowania decyzji dotyczących zarządzania jakością ze wskazaniem upoważnionych organów i zakresu ich kompetencji oraz określeniem roli interesariuszy;
- 4) monitorowanie i ocenę efektów kształcenia na rynku pracy;
- 5) udział pracodawców i innych przedstawicieli rynku pracy w określaniu i ocenie efektów kształcenia, w tym udział interesariuszy w określaniu efektów kształcenia na studiach doktoranckich i podyplomowych prowadzonych przez jednostkę;
- 6) czy jednostka zapewnia na studiach podyplomowych efekty kształcenia zgodne z wymogami organizacji zawodowych i pracodawców oraz umożliwiające nabycie uprawnień do wykonywania zawodu lub nowych umiejętności niezbędnych na rynku pracy;
- 7) przedstawione do wglądu oceny interesariuszy dotyczące rozwiązań programowych i efektów prowadzonego kształcenia na studiach podyplomowych;
- 8) informacje o wynikach dotychczasowych ocen i akredytacji dokonanych przez instytucje krajowe i zagraniczne w ocenianej jednostce;
- 9) informacje o udziale studentów, doktorantów i pracowników jednostki w programach międzynarodowych oraz o wymianie realizowanej z zagranicznymi ośrodkami akademickimi;
- 10) informacje na temat współpracy międzynarodowej, z uwzględnieniem wpływu jej czynników na proces dydaktyczny, w tym formułowanie i realizację programów kształcenia i jego efektów;
- 11) informacje na temat współpracy z krajowymi ośrodkami akademickimi, przedsiębiorstwami i instytucjami oraz jej wpływ na określanie i osiąganie właściwych efektów kształcenia, a w szczególności charakterystykę współpracy, uwzględniającą jej zakładane cele i wyniki, w tym wpływ na prowadzoną w uczelni działalność naukowo-dydaktyczną i ocenę jej znaczenie dla procesu kształcenia;
- 12) znaczenie działalności jednostki dla regionu, w tym informacje dotyczące działalności jednostki na rzecz środowiska, w którym funkcjonuje, oraz ich ocenę⁴².

Jak widać PKA w bardzo szerokim zakresie ocenia współpracę z interesariuszami zewnętrznymi zarówno przy ocenie programowej, jak też instytucjonalnej. Oceniany jest tyleż zakres współpracy, co jej formy, struktura organizacji, czy efekty. Warto w tym miejscu podkreślić, że o ile uczelnie wyższe są zobligowane do podejmowania współpracy z interesariuszami zewnętrznymi, to interesariusze mają pełną swobodę w tym względzie. W świetle przywoływanych w tej pracy wyników badań „Model współpracy uczelni z otoczeniem biznesowym”, przeprowadzonych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach⁴³

⁴¹ Zob. Załącznika nr 1 do Uchwały Nr 461/2012 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej, wzór raportu samooceny, <http://www.pka.edu.pl> [18.11.2012].

⁴² Zob. Załącznika nr 2 do Uchwały Nr 461/2012 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej, wzór raportu samooceny, <http://www.pka.edu.pl> [18.11.2012].

⁴³ Zob. Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, *Model współpracy...*, op. cit., s. 1–20.

można wyrazić obawy, czy uczelniom wyższym uda się zachęcić przedstawicieli pracodawców do współpracy, a w związku z tym, czy uczelnie podejmujące w tym względzie wysiłki nie staną się ofiarami bierności potencjalnych współpracowników.

W przypadku oceny współpracy z interesariuszami zewnętrznymi mamy do czynienia w istocie z oceną procesu, nad którym uczelnia nie jest w stanie sprawować pełnej kontroli. Może do współpracy zachęcać, może ją inicjować i podejmować wysiłki na rzecz jej podtrzymania i rozwoju, jednakże nie ma żadnych akceptowalnych moralnie i prawnie instrumentów, by interesariusze zewnętrzni współpracę tę realizowali.

Kończąc rozważania nad miejscem i znaczeniem interesariuszy zewnętrznych w wewnętrznym systemie zapewnienia jakości kształcenia i w procesie budowy wysokiej kultury jego jakości, warto przedstawić dwa poglądy na temat współpracy z interesariuszami zewnętrznymi Andrzeja Kraśniewskiego wyrażone w książce *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?*⁴⁴. W odniesieniu do uzgodnień z otoczeniem środowiskowym efektów kształcenia na poziomie pewnych podobszarów kształcenia (grup kierunków studiów), Kraśniewski zauważa, że te uzgodnienia są celowe i mogą mieć tyleż wymiar uzgodnień wewnętrznych pomiędzy dziekanami wydziałów uczelni, na których realizowane są kierunki pokrewne, co i mogą być realizowane pomiędzy uczelniami w wymiarze krajowym, a nawet w wymiarze międzynarodowym. Kraśniewski stwierdza, że można sobie wyobrazić, że uzgodnienia te będą „dokonywane przez prorektorów uczelni tworzących konferencje rektorów uczelni określonego typu, np. Konferencję Rektorów Uniwersytetów Polskich (KRUP), Konferencję Rektorów Polskich Uczelni Technicznych (KRPUT), a zwłaszcza konferencje zrzeszające rektorów uczelni prowadzących kierunki studiów przyporządkowane w większości do jednego obszaru kształcenia, takie jak Konferencja Rektorów Uczelni Ekonomicznych (KRUE), Konferencja Rektorów Akademickich Uczelni Medycznych (KRAUM), czy Konferencja Rektorów Uczelni Artystycznych (KRUA)”⁴⁵.

Istotnie, wydaje się, że opracowanie efektów kształcenia dla grup kierunków pokrewnych stanowiłoby ważny „pomost” pomiędzy obszarowymi, a kierunkowymi efektami kształcenia. Należy mieć nadzieję, że pogląd ten podzielą powyżej wymienione gremia i podejmą w tym kierunku współdziałanie.

Drugie ze stwierdzeń Kraśniewskiego, wydaje się w odróżnieniu od poprzedniego dość kontrowersyjne. Otóż Kraśniewski stwierdza, że opinie interesariuszy zewnętrznych są szczególnie ważne na etapie definiowania efektów kształcenia, kiedy to w istocie tworzona jest koncepcja programu kształcenia. Jego zdaniem „późniejsze etapy projektowania programu kształcenia, związane z opracowywaniem programu studiów, mają bowiem w znacznej mierze charakter „techniczny” i zapadające w tej fazie decyzje są uwarunkowane przede wszystkim warunkami i możliwościami realizacji; możliwości wniesienia przez interesariuszy zewnętrznych istotnego wkładu w ostateczną postać programu kształcenia są wówczas już bardziej ograniczone”⁴⁶.

Pomimo że podręcznik Kraśniewskiego stanowi w praktyce wykładnię dla wdrażania KRK w szkolnictwie wyższym, przywołane powyżej stwierdzenie budzić powinno kontrowersje u wnikliwych czytelników. Jeżeli uznajemy za celowe włączenie interesariuszy zewnętrznych w definiowanie efektów kształcenia, to musimy tym samym włączyć ich w proces tworzenia programów studiów. W przeciwnym wypadku może się zdarzyć, że student wprawdzie osiągnie postulowany przez interesariusza efekt, ale przy zastosowaniu takich teorii, metod, technik, technologii, czy narzędzi, które nie są wykorzystywane na rynku pracy. Co więcej, włączenie interesariuszy zewnętrznych w proces programowania kierunków studiów jest zasadny, gdyż buduje nie tylko relację współpracy, ale i relację współodpowiedzialności. W przypadku, gdy warunki i możliwości uczelni są niewystarczające dla osiągnięcia założonego efektu kształcenia w określony sposób, należy wspólnie zastanowić się, czy istnieją szansę, by współdziałając sposób ten wdrożyć, a jeśli nie, to konieczne jest zrewidowanie celowości realizacji określonego kierunku. Ponadto można przypuszczać, że oczekiwane przez interesariuszy zewnętrznych efekty w obszarze wiedzy, umiejętności, czy kompetencji społecznych często mogą mieć wymiar bardzo konkretny i w większym stopniu dotyczyć efektów konkretnego modułu (przedmiotu lub grupy przedmiotów), a nie kierunku studiów. Wydaje się, że ideą wiodącą wprowadzanej reformy było to, by uczelnie nie kształciły podług swoich warunków i możliwości, ale po-

⁴⁴ A. Kraśniewski, *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, Warszawa 2011, http://www.umk.pl/ksztalcenie/krk/jak_przygotowac_progr_ksztal.pdf [20.11.2012].

⁴⁵ *Ibidem*, s. 45.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 46.

trzeb rynku pracy. Podnoszenie jakości kształcenia wymaga dostosowywania warunków i możliwości do zakładanych efektów, a nie efektów do warunków i możliwości uczelni. W pierwszym przypadku będziemy mówić o rozwoju uczelni i o realizacji w praktyce kultury jakości, w drugim – o stagnacji uczelni.

Rola wybranych jednostek organizacyjnych uczelni wyższych w budowaniu relacji współpracy z interesariuszami zewnętrznymi

Budowanie współpracy z interesariuszami zewnętrznymi wymaga zaangażowania ze strony uczelni wielu sił i środków. Należy uświadomić sobie, że dla wykształcenia kultury współpracy konieczne jest w pierwszej kolejności przekonanie o celowości działań w tym względzie wszystkich pracowników uczelni, a także studentów, doktorantów, słuchaczy studiów podyplomowych oraz dostosowanie do realizacji współpracy poszczególnych struktur organizacyjnych, w których poszczególne osoby działają. W tej części opracowania przedstawione zostaną uwagi na temat roli wybranych jednostek organizacyjnych uczelni wyższych i/lub jednostek funkcjonujących w najbliższym otoczeniu tychże uczelni w budowaniu współpracy z interesariuszami zewnętrznymi. W szczególności przedstawiona zostanie rola konwentu, działu rekrutacji, akademickiego biura karier (ABK), akademickiego inkubatora przedsiębiorczości (AIP), uczelnianych wydziałowych i kierunkowych pełnomocników (biur) ds. praktyk studenckich. Działanie podejmowane przez te jednostki mogą mieć znaczący wpływ na funkcjonowanie całego wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia w uczelni, jak też na funkcjonowanie poszczególnych podmiotów współtworzących ten system.

W świetle obowiązujących zapisów Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, konwent jest organem kolegialnym, który może funkcjonować w uczelni publicznej zamiast lub obok senatu⁴⁷, a w zawodowych uczelniach publicznych obligatoryjnie musi być powoływany⁴⁸. W uczelniach niepublicznych istnienie konwentu uzależnione jest od stosownych zapisów w tym względzie w statucie tychże uczelni⁴⁹.

Ustawa przewiduje, że w skład konwentu uczelni publicznej mogą wchodzić: przedstawiciele organów państwowych; organów samorządu terytorialnego i zawodowego; instytucji i stowarzyszeń naukowych, zawodowych oraz twórczych; organizacji pracodawców oraz, jeżeli statut tak stanowi, organizacji samorządu gospodarczego; przedsiębiorców i instytucji finansowych⁵⁰. Skład konwentu publicznej uczelni zawodowej może obejmować także przedstawicieli uczelni akademickiej, z którą publiczna uczelnia zawodowa współdziała⁵¹.

Jak słusznie zauważyli Autorzy raportu końcowego „Modele zarządzania uczelniami w Polsce”, choć wymóg powoływania konwentów dotyczy tylko publicznych uczelni zawodowych, to jednak „we wszystkich pozostałych uczelniach, tworzenie konwentu jest nie tylko możliwe, ale i wskazane”⁵². Uzasadniając tę opinię zwrócono uwagę na fakt, że zasadniczym celem powoływania konwentu jest zapewnienie współpracy z interesariuszami zewnętrznymi, zapewnienie lepszego rozeznania w potrzebach edukacyjnych regionu. Ponadto zwrócono uwagę, że „obecność w konwencie przedstawicieli pracodawców może także ułatwić spełnienie ustawowego wymogu konsultowania z nimi programów nauczania (...), by dostosować je do wymagań rynku pracy”⁵³, jak też zwrócono uwagę na fakt, że powołanie obok senatu uczelni konwentu powoduje, że „zwiększa się accountability wobec stakeholders (rozliczalność wobec interesariuszy zewnętrznych)”⁵⁴.

Jednocześnie w przywołanym raporcie zwrócono uwagę, że uczelnie niezobligowane do tworzenia konwentów, nie wykazują w tym względzie własnej inicjatywy⁵⁵, jak też podkreślono, że w niektórych uczelniach, w których takie konwenty istnieją, mają one charakter fasadowy, pełnią funkcje doradcze, czy

⁴⁷ Zob. Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym, *op. cit.*, art. 60 ust. 2.

⁴⁸ Zob. *ibidem*, art. 60 ust. 4a.

⁴⁹ Zob. *ibidem*, art. 60 ust. 5.

⁵⁰ Zob. *ibidem*, art. 63 ust. 1.

⁵¹ Zob. *ibidem*, art. 63 ust. 2.

⁵² Uniwersytet Jagielloński Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym, Raport końcowy „Modele zarządzania uczelniami w Polsce”, Umowa nr 224/DS/2010 z dnia 17 listopada 2010 r., Kraków 2011, s. 8, http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20110520_Raport_koncowy_Mode-le_zarzadzania_uczelniami_w_Polsce.pdf [18.11.2012].

⁵³ *Ibidem*, s. 8.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 45.

⁵⁵ Zob. *ibidem*, s. 48.

wręcz dekoracyjne, nie mają kompetencji o charakterze strategicznym⁵⁶. Podzielając poglądy wyrażone w przywołanym raporcie, należy podkreślić, że powoływanie konwentów w uczelniach publicznych i niepublicznych jest o tyle zasadne, o ile konwenty te zostaną wyposażone w takie kompetencje, które uczynią z nich realnych kreatorów strategii edukacyjnej uczelni, mających wpływ na szeroko pojętą koncepcję kształcenia.

Dział rekrutacji uczelni to jednostka, której działań nie należy sprowadzać wyłącznie do tych, które są związane z opracowywaniem, wdrażaniem procedur rekrutacyjnych, dbałością o ich spójność, wykonywaniem czynności administracyjno-prawnych podczas naborów na studia przez komisje rekrutacyjne, z organizacją prac tychże komisji, z opracowywaniem materiałów informacyjnych o ofercie edukacyjnej uczelni. Dział rekrutacji to przede wszystkim jednostka zajmująca się popularyzacją i promocją oferty dydaktycznej i informowaniem zainteresowanych osób o zasadach rekrutacji na studia. W związku z tym jest to jedna z ważniejszych jednostek w kontaktach z interesariuszami zewnętrznymi, jakimi są osoby wykazujące zainteresowanie studiowaniem w uczelni, zadeklarowani (zarejestrowani) kandydaci na studia, czy też członkowie ich rodzin. Dlatego też dział rekrutacji stanowić może cenne źródło informacji dla wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia o oczekiwaniach, pozytywnych opiniach, czy krytycznych uwagach zgłaszanych przez tychże interesariuszy zewnętrznych w odniesieniu do prezentowanej im oferty edukacyjnej. Dział rekrutacji może w celu zbierania owych opinii i uwag stosować anonimową dobrowolną ankietyzację interesantów, bądź też prowadzić własną dokumentację w tym względzie, a opracowane wyniki raportować stosownym jednostkom, a w szczególności uczelnianym, wydziałowym, kierunkowym komisjom/zespołom ds. jakości kształcenia. W ten sposób dział rekrutacji ma szansę stać się rzecznikiem interesów kandydatów na studia i ich rodzin, a owi interesariusze mają szansę uzyskać pośredni wpływ na doskonalenie koncepcji kształcenia na interesujących ich kierunkach studiów.

Akademickie biura karier stanowią kolejną jednostkę, której znaczenie jest nie do przecenienia w kreowaniu współpracy z interesariuszami, w tym interesariuszami zewnętrznymi, a w szczególności z absolwentami i pracodawcami. Akademickie biura karier funkcjonują na podstawie przepisów Ustawy o promocji zatrudnienia, instytucjach rynku pracy⁵⁷ i działają na rzecz aktywizacji zawodowej studentów i absolwentów. Prowadzone są przez uczelnie lub przez organizacje studenckie⁵⁸. W świetle ustawy do zadań akademickich biur karier należy: dostarczanie studentom i absolwentom szkoły wyższej, informacji o rynku pracy i możliwościach podnoszenia kwalifikacji zawodowych, zbieranie, klasyfikowanie i udostępnianie ofert pracy, staży i praktyk zawodowych, prowadzenie bazy danych studentów i absolwentów uczelni zainteresowanych znalezieniem pracy, pomoc pracodawcom w pozyskiwaniu odpowiednich kandydatów na wolne miejsca pracy oraz staże zawodowe, pomoc w aktywnym poszukiwaniu pracy⁵⁹.

Realizacja powyższych celów w praktyce powinna wiązać się z podejmowania przez akademickie biura karier współpracy nie tylko z pracodawcami, ale także z publicznymi służbami zatrudnienia, a zwłaszcza z powiatowymi i wojewódzkimi urzędami pracy; z agencjami zatrudnienia; z publicznymi i niepublicznymi instytucjami szkoleniowymi; ze związkami zawodowymi i organizacjami związków zawodowych; z organizacjami pracodawców; z organizacjami pozarządowymi.

W opracowanym w 2009 roku przez Wydział Regionalnej Polityki Rynku Pracy Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Warszawie raporcie dotyczącym funkcjonowania akademickich biur karier w województwie mazowieckim, słusznie zwrócono uwagę na fakt, że biura karier stanowią pomost między zmieniającym się rynkiem pracy a władzami uczelni i poszczególnymi jednostkami „produkującymi” kadrę na potrzeby rynku pracy. Autorzy raportu podkreślili, że „choć celem działalności uczelni nie jest doraźne zaspokajanie potrzeb rynku pracy, ale długofalowe widzenie jego zmian, to jednak uczelnia nie może pozostawać obojętna na aktualne potrzeby rynku pracy”⁶⁰. Akademickie biura karier należy uznać za ważny komponent wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia i podmiot, który może w istotny sposób wpłynąć na:

⁵⁶ Zob. *ibidem*, s. 48–49.

⁵⁷ Zob. Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, Dz.U. 2004 Nr 99 poz. 1001, zm. Dz.U. z 2008 r. Nr 69, poz. 415, Nr 70, poz. 416, Nr 134, poz. 850, Nr 171, poz. 1056, Nr 216, poz. 1367, Nr 237, poz. 1654, z 2009 r. Nr 6, poz. 33, Nr 69, poz. 595, Nr 91, poz. 742, Nr 97, poz. 800, Nr 115, poz. 964, Nr 125, poz. 1035, Nr 127, poz. 1052, Nr 161, poz. 1278, Nr 219, poz. 1706, z 2010 r. Nr 28, poz. 146, Nr 81, poz. 531, Nr 238, poz. 1578, Nr 239, poz. 1593, Nr 254, poz. 1700, Nr 257, poz. 1725 i 1726, z 2011 r. Nr 45, poz. 235, Nr 106, poz. 622, Nr 171, poz. 1016, Nr 205, poz. 1206 i 1211, Nr 291, poz. 1707, z 2012 r. poz. 589, poz. 637, poz. 769.

⁵⁸ Zob. *ibidem*, art.2 ust. 1 pkt 1.

⁵⁹ Zob. *ibidem*, art. 2 ust.1 pkt 1 lit. a, b, c, d.

⁶⁰ Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie Wydział Regionalnej Polityki Rynku Pracy, J. Szafrńska (oprac.), Akademickie Biura Karier – raport, Warszawa 2009, s. 12, <http://wup.mazowsze.pl> [18.11.2012].

- 1) identyfikowanie interesariuszy zewnętrznych dla jednostek realizujących kształcenie na danym kierunku,
- 2) pozyskanie do działań w strukturze systemu zapewnienia jakości kształcenia na danym wydziale, kierunku interesariuszy zewnętrznych,
- 3) dostarczenie informacji na temat zgłaszanych do biura oczekiwań interesariuszy zewnętrznych w zakresie pożądanych efektów kształcenia kandydatów do pracy,
- 4) dostarczenia informacji o obecnym i prognozowanym zapotrzebowaniu na absolwentów określonych kierunków, specjalności,
- 5) dostarczenia informacji na temat losów absolwentów kierunku na rynku pracy.

Akademickie inkubatory przedsiębiorczości (AIP) to jednostki działające w otoczeniu uczelni wyższych, sprzyjając aktywizacji zawodowej studentów i absolwentów promując przedsiębiorczość i szeroko pojęte wsparcie oferowane tym studentom i absolwentom, którzy są zainteresowani podjęciem działalności gospodarczej. AIP tworzą sieć czterdziestu inkubatorów, funkcjonują przy 31 uczelniach w Polsce, a w ich ramach działa ponad 1400 rozwijających się firm⁶¹. W związku z tym, że AIP posiadają wiedzę o funkcjonowaniu rynku pracy, jego potrzebach i oczekiwaniach, a w szczególności o mocnych i słabych stronach młodych przedsiębiorców, o szansach i zagrożeniach dla rozwoju przedsiębiorczości studentów i absolwentów, zasadne jest włączenie przedstawicieli AIP i inkubowanych w nich firm w proces kształtowania koncepcji kształcenia na poszczególnych kierunkach, a w szczególności definiowania efektów kształcenia i ustalania programów kształcenia, jak też doskonalenia tych efektów i programów w kolejnych latach.

Uczelniani, wydziałowi i kierunkowi pełnomocnicy (biura) ds. praktyk studenckich to kolejne jednostki organizacyjne, które mogą zmodyfikować współpracę uczelni wyższych z interesariuszami zewnętrznymi. Umożliwienie studentom przez instytucje przeprowadzające praktyki zastosowania zdobytej wiedzy teoretycznej i nabytych umiejętności w praktyce oraz zapoznanie ich z praktycznymi aspektami wykonywania pracy w zawodach powiązanych ze studiowanym kierunkiem sprawia, że instytucje, w których studenci odbywają praktyki, mają istotną wiedzę o tym, w jakim stopniu są oni przygotowani do wykonywania pracy. Instytucje te są w stanie precyzyjnie określić, na ile wiedza, umiejętności i kompetencje studentów-praktykantów są zbieżne z oczekiwaniami, jakie stawiane są kandydatom do pracy. Źródłem wiedzy o opiniach powyższych instytucji mogą być nie tylko dzienniczki praktyk studenckich, ale też ankiety, arkusze uwag i rekomendacji opracowane przez pełnomocników ds. praktyk, a wypełnione przez osoby prowadzące te praktyki, notatki służbowe ze spotkań pełnomocników z osobami odpowiedzialnymi za praktykantów w instytucjach.

Sposoby włączenia interesariuszy zewnętrznych do prac wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia i do budowy wysokiej kultury jakości kształcenia

Sposoby włączenia interesariuszy zewnętrznych do prac wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia zostały w pewnym zakresie już omówione. Należy jednak zauważyć, że dotyczyły one przede wszystkim roli, jaką mają do odegrania w tym względzie takie jednostki organizacyjne uczelni jak: konwent, dział rekrutacji, biuro karier, inkubator przedsiębiorczości, czy pełnomocnicy/biura ds. praktyk studenckich. Powyższa lista jednostek nie stanowi zbioru zamkniętego i może, a wręcz powinna zostać poszerzona o inne, których rozpoznanie umożliwi wnikliwa analiza struktury organizacyjnej każdej z uczelni wyższych. Poza tym rozważanie na temat włączenia interesariuszy zewnętrznych do prac WSZJK wymaga rozważenia takich kwestii, jak: sposoby nawiązywania i podtrzymywania kontaktów, organizacja szkoleń dla interesariuszy zewnętrznych z zakresu KRK, wypracowanie standardów współpracy, instytucjonalizacja współpracy w ramach wydziałowych i kierunkowych zespołów ds. jakości kształcenia.

Nawiązywanie kontaktów z interesariuszami zewnętrznymi, a w szczególności z potencjalnymi pracodawcami absolwentów kierunków jest obowiązkiem władz wydziałów i podległych im wydziałowych/kierunkowych zespołów (komisji) ds. jakości kształcenia. Pomocne we właściwym zidentyfikowaniu interesariuszy mogą okazać się rzetelnie przygotowane charakterystyki studiów, a przede wszystkim zawarte w nich informacje o:

⁶¹ Zob. <http://s.inkubatory.pl/pl/sie-aip> [18.11.2012].

- 1) przyporządkowaniu studiów do obszaru(ów) kształcenia,
- 2) dziedzinach nauki lub sztuki i dyscyplinach naukowych lub artystycznych, do których odnoszą się efekty kształcenia,
- 3) ogólnych celach kształcenia oraz możliwościach zatrudnienia (typowych miejscach pracy i kontynuacji kształcenia przez absolwentów).

Na podstawie tych informacji, przy współudziale m. in. akademickich biur karier, inkubatorów przedsiębiorczości, wydziałowych/kierunkowych pełnomocników ds. praktyk, wydziałowe/kierunkowe zespoły (komisje) ds. jakości kształcenia mogą przystąpić do opracowania bazy teleadresowej konkretnych interesariuszy zewnętrznych (zwłaszcza tych ze środowiska lokalnego i regionalnego uczelni), którzy mogą być zainteresowani współpracą w zakresie opracowania/doskonalenia koncepcji kształcenia na danym kierunku studiów.

Sporządzona baza umożliwi przesłanie interesariuszom oferty współpracy, w tym zaproszenia na spotkanie organizacyjno-informacyjne. Nie do przecenienia dla nawiązania współpracy są bezpośrednie, przyjazne kontakty pracowników uczelni z interesariuszami zewnętrznymi. Warto o tym pamiętać i wykorzystać ten kanał w dotarciu do interesariuszy. Ponadto celowe jest umieszczenie oferty współpracy na stronie internetowej uczelni/wydziału, w drukowanych publikatorach uczelnianych, poinformowanie o niej na organizowanych przez uczelnie kongresach, konferencjach, sympozjach, czy seminariach, a także w akademickiej telewizji internetowej, czy w radiu. Szczególnie cenni mogą się okazać ci interesariusze, którzy, choć nie znaleźli się w opracowanej bazie, to sami zadeklarują wolę współpracy.

Pierwszym weryfikatorem ilościowym skuteczności działań na rzecz pozyskania interesariuszy zewnętrznych do współpracy będzie stosunek liczby przesłanych zaproszeń do liczby podmiotów, które uczestniczyć będą w spotkaniu organizacyjno-informacyjnym. Z kolei pierwszym weryfikatorem jakościowym skuteczności działań w tym zakresie będzie zadeklarowana ostatecznie gotowość podjęcia współpracy i stopień zaangażowania się w nią interesariuszy.

Spotkanie organizacyjno-informacyjne powinno mieć na celu przedstawienie i przedyskutowanie z przybyłymi interesariuszami:

- 1) ogólnych i szczegółowych celów współpracy,
- 2) przedmiotu współpracy,
- 3) proponowanych standardów,
- 4) rozwiązań organizacyjnych, w tym instytucjonalizacji w ramach wydziałowego/kierunkowego zespołu (komisji) ds. jakości kształcenia,
- 5) zasad, form metod, narzędzi i terminów jej realizacji.

Ostatecznym efektem spotkania powinno być wypracowanie i przyjęcie wspólnie akceptowanych przez przedstawicieli wydziału/kierunku i interesariuszy zewnętrznych rozwiązań i harmonogramu dalszych prac i wyłonienie spośród interesariuszy przedstawiciela/przedstawicieli, którzy wejdą w skład wydziałowego/kierunkowego zespołu (komisji) ds. jakości kształcenia.

W celu sprawnego i skutecznego włączenia interesariuszy zewnętrznych do współpracy konieczne jest przeprowadzenie dla nich szkoleń z zakresu KRK, a zwłaszcza z zakresu definiowania kierunkowych efektów kształcenia i sposobów ich weryfikacji, projektowania programów kształcenia i programów studiów. Bez przyswojenia przez interesariuszy zewnętrznych precyzyjnie określonego języka opisu kierunkowych efektów kształcenia w powiązaniu z efektami obszarowymi, nie możliwa będzie właściwa komunikacja.

Paradoksem jest to, że interesariusze zewnętrzni, którzy są jednymi z głównych beneficjentów wprowadzanych zmian, mają o tych zmianach dość mgliste pojęcie. Założenie takie, choć nie zweryfikowane jeszcze badaniami, jest uzasadnione tym, że wprowadzeniu reformy nie towarzyszyła dobrze przeprowadzona ogólnopolska kampania informacyjna, adresowana do otoczenia społeczno-gospodarczego uczelni wyższych. W związku z tym ciężar upowszechnienia idei tejże reformy w otoczeniu społeczno-gospodarczym został przerzucony na poszczególne uczelnie.

Jako przykładowe rozwiązanie kwestii udziału interesariuszy w procesie określania i weryfikacji efektów kształcenia warto przedstawić procedurę przyjętą w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu. Procedura ta zakłada:

- 1) rozesłanie przez Dziekana Wydziału w miesiącach wrzesień–październik ankiet dotyczących pożądanых przez interesariuszy efektów w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych i uzyskanie na nie odpowiedzi;

- 2) powołanie przez Dziekana Wydziału we wrześniu przedstawiciela spośród interesariuszy wchodzącego w skład Wydziałowej Komisji ds. Zapewnienia Jakości Kształcenia i jego uczestnictwo w weryfikacji efektów kształcenia;
- 3) weryfikację, w czasie trwania roku akademickiego, efektów kształcenia przez Wydziałową Komisję ds. Zapewnienia Jakości Kształcenia na podstawie zebranych informacji (podczas spotkań z interesariuszami) oraz uwag przedstawionych przez interesariuszy, czego efektem ma być dostosowanie efektów kształcenia do tychże informacji i uwag;
- 4) wskazanie i przedstawienie przez Dziekana Wydziału, we wrześniu kolejnego roku akademickiego, aktualnych efektów kształcenia do publicznej wiadomości, czego efektem ma być dostępność efektów kształcenia dla wszystkich zainteresowanych na stronie internetowej uczelni w zakładkach poszczególnych Wydziałów⁶².

W przypadku poprzedzenia działań opisanych w niniejszej procedurze o te opisane powyżej, a więc o opracowanie bazy teleadresowej interesariuszy i zaproszenie ich do współpracy, o zorganizowanie spotkania informacyjno-organizacyjnego i przeprowadzenie szkolenia z zakresu KRK, można byłoby procedurę tę uznać za rozwiązanie wzorcowe w tym zakresie.

Podsumowanie

Za sprawą wprowadzenia od roku akademickiego 2012/2013 przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego reformy związanej z wdrożeniem KRK interesariusze zewnętrzni, a w szczególności pracodawcy uzyskali realną możliwość współuczestnictwa nie tylko w kreowaniu koncepcji kształcenia, ale także w jej realizacji, ewaluacji i w udoskonalaniu. Uczelnie zostały zobligowane nie tylko do tego, aby współpracę podejmować z zainteresowanymi nią interesariuszami, ale także do tego, by samemu współpracę inicjować, podtrzymywać i rozwijać. Należy podkreślić, że współpraca z interesariuszami zewnętrznymi nie stanowi dla uczelni wyzwania nowego, bo realizowana była od początku istnienia szkolnictwa wyższego w różnych zakresach, formach i obszarach, ponieważ wynika ona z natury uczelni jako systemu otwartego, wchodzącego w interakcje z otoczeniem. Nowością, związaną z wdrożoną reformą, w odniesieniu do współpracy z interesariuszami zewnętrznymi, jest przede wszystkim dookreślenie zakresu i obszaru tejże współpracy dla wszystkich uczelni, wprowadzenie wymogu jej zinstytucjonalizowania w ramach systemu zapewnienia jakości kształcenia w uczelniach, czy też konieczności jej dokumentowania na potrzeby oceny programowej i oceny instytucjonalnej dokonywanej przez Polską Komisję Akredytacyjną. Za novum należy uznać także to, że współpraca z interesariuszami zewnętrznymi, a w szczególności z pracodawcami została w istocie uznana za warunek konieczny przeciwdziałania bezrobociu absolwentów. W opracowywaniu koncepcji kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów kluczowe stały się obecne i przyszłe potrzeby rynku pracy, oczekiwania pracodawców. Choć przytoczono tu i sformułowano kilka uwag krytycznych w odniesieniu do wdrożonych reform, to jednak przede wszystkim skoncentrowano się na wskazaniu rozwiązań praktycznych, które mogą być pomocne w budowaniu relacji współpracy z interesariuszami.

Wstępna ocena zasadności działań mających na celu kształcenie na potrzeby rynku pracy i współdziałanie w tym celu z interesariuszami zewnętrznymi możliwa będzie dopiero za kilka lat, gdy pierwsi absolwenci wykształceni zgodnie z KRK wejdą na rynek pracy, a bardziej pełna ocena będzie możliwa po latach ich aktywności na tym rynku.

Żyjemy w dynamicznym otoczeniu, w którym nieustannie zachodzą daleko idące i trudne do przewidzenia zmiany we wszystkich sferach życia, w tym w sferze politycznej, gospodarczej, społecznej, kulturowej, w technice i technologii. Zmiany te z kolei oddziałują na rynek pracy. Wszelkie działania reformatorskie wiążą się w związku z tym z ryzykiem, z koniecznością podejmowania decyzji nieprogramowych, a więc takich, nad którymi nie można sprawować pełnej kontroli i których skutków nie sposób do końca przewidzieć. Owo ryzyko nie może być jednak usprawiedliwieniem dla bezczynności.

W dynamicznie zmieniającym się świecie uczelnie wyższe muszą wykazywać zdolność do reorganizowania własnych struktur, koncepcji kształcenia, do wprowadzania nowych metod, technik i narzędzi w realizacji procesu dydaktycznego i w działalności naukowej, muszą dostosowywać się do nowych wy-

⁶² Zob. Załącznik Nr 1 do Zarządzenia nr 58/2012 Rektora PWSZ im. prof. St. Tarnowskiego w Tarnobrzegu z dnia 28 września 2012 roku, System weryfikacji osiągnięcia zakładanych efektów kształcenia w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu, s. 17, http://www.pwsz.tarnobrzeg.pl/pliki/dzialnauczania/2012-2013/zal_1_58_2012.pdf [18.11.2012].

zwań i do odparcia potencjalnych zagrożeń, współdziałając w tym względzie z partnerami z otoczenia zewnętrznego.

Na zakończenie należy wyrazić nadzieję, że nałożony na uczelnie ogrom biurokratycznych obowiązków związanych z wdrażaniem systemu i z dokumentowaniem jego funkcjonowania nie przesłoni podstawowej idei jego wdrożenia, że kształtowane we współpracy z interesariuszami zewnętrznymi koncepcje kształcenia okażą się lepsze od tych dotychczas realizowanych, jak też, że prognozowane przez przedstawicieli uczelni wyższych i ich interesariuszy potrzeby rynku pracy sprawdzą się tyleż w bliższej, co i dalszej przyszłości.

Jednocześnie warto przypomnieć, że rynkiem pracy rządzą przede wszystkim zmienne relacje popytowo-podażowe, a więc problem wzrastającego bezrobocia wśród studentów jest w znacznym stopniu wynikiem wzrostu ogólnej liczby osób legitymujących się wyższym wykształceniem wśród osób w wieku aktywności zawodowej, co nie jest równoważone przez wzrost zapotrzebowania zgłaszanego przez pracodawców. Studia wyższe przez lata stanowiły dobro dostępne dla elit, podczas gdy w dzisiejszych czasach stały się dobrem dostępnym dla mas. Masowość studiowania powoduje, że nie każdy absolwent jest w stanie znaleźć zatrudnienie zgodnie z wyuczonymi i nabytymi na studiach kwalifikacjami. Jednocześnie ukończone studia wyższe rozbudzają aspiracje zawodowe absolwentów. Aspiracje te z kolei stają się czasami mentalną przeszkodą przy podjęciu pracy w innym, niż w wyuczonym, a zwłaszcza w mniej prestiżowym, w ocenie absolwenta, zawodzie. Choć przez niektórych Czytelników stwierdzenia te zostaną uznane za truizm, to jednak uznano za celowe ich sformułowanie, gdyż można odnieść wrażenie, że nie wszyscy dostrzegają ich oczywistość.

Rozdział 12

Opracowywanie zasad i narzędzi monitorowania losów i karier absolwentów – metodologia i dotychczasowe wyniki

Dominika Sozańska

Wprowadzenie

Rozpoczęty w 1999 roku Proces Boloński stawia przed szkolnictwem wyższym nowe wyzwania. Trzystopniowy system studiów, punktacja CTS, jak też wymóg przedstawiania programów studiów z użyciem kategorii, wiedzy, kompetencji i umiejętności, wymusza znaczące zmiany zarówno w treściach, jak i organizacji całego procesu kształcenia¹.

Integralnym aspektem tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area* dalej EHEA) jest polityka zmierzająca do przygotowania absolwenta do podjęcia pracy, a co za tym idzie wyposażenia go zarówno w oczekiwane przez pracodawców kompetencje, jak i przygotowanie do ciągłego podnoszenia swoich kwalifikacji².

Jednym ze sposobów realizacji tej polityki jest systematyczne monitorowanie karier zawodowych absolwentów z nadzieją, że poznanie ich dalszej drogi pomoże wskazać najbardziej pożądane na rynku pracy specjalizacje i kierunki, jak również określić, które elementy wykształcenia zdobyte na studiach są później najbardziej przydatne, a które okazały się zbędne. Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż związki między rynkiem pracy, a edukacją stanowią przedmiot zainteresowania nie tylko szkół wyższych, lecz również takich organizacji jak OECD³ czy EUROSTAT⁴. Badania, jakie się tam prowadzi, stanowią cenne źródło informacji o aktywności ekonomicznej absolwentów europejskich uczelni. Szczegółowe omówienie tych badań wykracza poza ramy tego artykułu, dlatego też pisząc o losach absolwentów, skoncentruję się na ośrodkach specjalnie powołanych do działalności badawczej w tym obszarze problemowym.

Tradycje monitorowania losów i karier absolwentów

Uczelnie Europy Zachodniej mogą poszczycić się długą, dobrze ugruntowaną praktykę monitorowania karier swoich absolwentów. Regularne badania osób kończących studia rozpoczęła Irlandia, po niej Niemcy, Wielka Brytania, Włochy, Francja, Finlandia i Austria. Dokładną chronologię, jak również sposób badań przedstawia tabela 1.

¹ <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski>, <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=17> [25.04.2013].

² *Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego. Realizacja programu modernizacji dla uniwersytetów: edukacja, badania naukowe i innowacje* (*Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation Communication from the Commission to the Council and the European Parliament*), http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1324_en.htm, 2006, s. 7 [20.11.2012].

³ Por. M. Dąbrowa-Szeffler, J. Jabłecka, *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*, Warszawa 2007.

⁴ <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>, Por. *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility* [2009]; http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-78-09-653/EN/KS-78-09-653-EN.PDF lub *Labour market policy – expenditure and participants* [2010] http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-DO-12-001/EN/KS-DO-12-001-EN.PDF [25.04.2013].

Metody przyjęte w wymienionych wyżej ośrodkach są do siebie podobne. Najczęściej używana jest ankieta internetowa (kwestionariusz wypełniany on-line), czasem równocześnie z ankietą rozsyłaną (respondent otrzymuje do wypełnienia wydrukowany kwestionariusz). Oprócz Austrii i Finlandii oraz brytyjskiego badania HFR wszystkie instytucje kontaktują się z absolwentem kilka razy. Pierwszy raz zazwyczaj po około roku od ukończenia studiów, ostatni, zależnie od kraju po 3, 5 lub 10 latach. Stopa zwrotu jest największa we Włoszech i Wielkiej Brytanii (badanie HESA), najniższa we Francji⁵.

Przyglądając się powyższemu zestawieniu, można stwierdzić, że badania karier zawodowych są prowadzone przez instytucje specjalnie stworzone w tym celu, dysponujące własnym budżetem, i co najważniejsze, badające wszystkich opuszczających mury uczelni jednym, wystandaryzowanym narzędziem. Pozwala to na uzyskanie rzetelnych danych, na podstawie których można porównać przygotowanie do podjęcia pracy, jakie poszczególne Uczelnie dają swoim absolwentom. W Polsce nie ma jednego koordynującego cały projekt ośrodka. Badania prowadzone są indywidualnie przez szkoły wyższe, jak również przez Główny Urząd Statystyczny.

Tabela 1. Badania absolwentów w Europie Zachodniej

Rok rozpoczęcia badań	Państwo	Nazwa i charakter instytucji przeprowadzającej badania	Metoda
1982	Irlandia	HEA – <i>Higher Education Authority</i> Instytucja rządowa, badania przeprowadzane są przez Biura Karier poszczególnych uczelni i finansowane z ich środków.	Badanie dwuetapowe: pierwszy etap polega na ustaleniu danych osobowych absolwenta i jego statusu zawodowego; po 9 miesiącach od ukończenia studiów wysyłany jest kwestionariusz papierowy. Stopa zwrotu 20%
1989	Niemcy	HIS – <i>Hochschule Informations System GmbH</i> Przedsiębiorstwo państwowe, finansowane przez Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych.	Ankietowe badanie panelowe, przeprowadzane raz na 4 lata na reprezentatywnej próbie absolwentów. Stopa zwrotu 30%.
2008	Niemcy	INCHER Jednostka Uniwersytetu w Kassel, prowadzi badania krajowe i międzynarodowe.	Badanie panelowe raz na rok z użyciem kwestionariusza drukowanego lub wysyłane przez Internet. Stopa zwrotu 50%
1994	Wielka Brytania	HESA – <i>The Higher Education Statistic Agency</i> Przedsiębiorstwo prywatne, badania finansowane są przez szkoły wyższe.	Badanie panelowe przeprowadzane raz na rok metodą wywiadu telefonicznego, ankiety, internetowej lub rozsyłanej (kwestionariusz na papierze), zależnie od wymagań szkoły. Stopa zwrotu 80%
1995	Wielka Brytania	HFR – <i>High Fliers Research</i> Niezależna instytucja badawcza (prywatna firma).	Raz na rok wywiad kwestionariuszowy ze studentem kończącym studia.
1994	Włochy	<i>Alma Laurea</i> Organizacja non-profit, finansowana przez szkoły wyższe, przedsiębiorstwa poszukujące pracowników, Ministerstwo Edukacji, Szkolnictwa Wyższego i Badań Naukowych.	Badanie panelowe, raz na rok, kwestionariusz on-line, ankieta telefoniczna. Stopa zwrotu 80%,
1997	Francja	CEREQ – <i>Centre d'études et de recherches sur les qualifications</i> publiczny instytut badawczy podlegający Ministerstwu Edukacji Narodowej i Ministerstwu Pracy	Badanie panelowe, raz na 3 lata, ankieta telefoniczna. Stopa zwrotu 20%

⁵ Sedlak & Sedlak, *Ekspertyza: Monitorowanie losów zawodowych absolwentów szkół wyższych rozwiązania stosowane w wybranych krajach europejskich*, http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/Ekspertyzy/20110222_EKSPERTYZA_Sedlak___Sedlak.pdf, 29.12.2010, s. 51–54 [8.01.2013].

2004	Finlandia	<i>Aaresaari</i> Porozumienie Biur Karier fińskich uniwersytetów, nie posiada osobowości prawnej	Badanie jednorazowe 5 lat po ukończeniu studiów. Ankieta papierowa lub on-line. Stopa zwrotu 60%
2009	Austria	<i>INCHER – Kassel Internationale Zentrum für Hochschulforschung Kassel</i> Instytut badawczy działający w ramach uniwersytetu w Kassel.	Zrealizowano tylko raz w 2009 wśród absolwentów z lat 2003/2004 oraz 2007/2008. Ankieta online. Stopa zwrotu 25%
2004	Austria, Finlandia, Niemcy, Włochy, Holandia, Norwegia, Hiszpania, Wielka Brytania, Belgia, Czechy, Portugalia, Szwajcaria]ę Japonia, Estonia	Międzynarodowy Projekt REFEX, zrealizowany w okresie od marca 2004 do września 2007 przez Uniwersytet w Maastricht, sfinansowany z Funduszy UE.	Ankieta pocztowa oraz kwestionariusz on-line. Stopa zwrotu wahała się między 20–55%

Źródło: zestawienie przygotowano na podstawie prac: Domańska 2007⁶a, 2007⁷b; Sedlak & Sedlak 2010; Domańska, Żyra 2007⁸; <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex>.

Analiza losów absolwentów w Polsce ma znacznie krótszą tradycję. Instytucją, która po roku 1989 zainicjowała takie badania był GUS. W roku 1994⁹ i 1997 zostały w ramach BAEL zrealizowane szczegółowe badania monograficzne, których celem było poznanie sytuacji absolwentów na rynku pracy¹⁰ – sprawdzenie, w jaki sposób radzą sobie na rynku pracy w warunkach gospodarki rynkowej. Jak szybko znajdują pracę, czy sprawia im to trudność¹¹. Obecnie GUS czerpie informacje o absolwentach ze sprawozdawczości bieżącej, Urzędów Pracy oraz ze sprawozdań charakteryzujących ruch zatrudnionych¹². Dzięki temu może opracowywać zestawienia zawierające charakterystyki demograficzne (wiek, płeć) oraz dane dotyczące sektora gospodarki, w jakim absolwenci podejmują pracę.

Jeżeli chodzi o prace badawcze prowadzone przez same uczelnie wyższe według badań Politechniki Krakowskiej, przeprowadzonych wśród 34 uczelni w Polsce, w roku akademickim 2005/2006 tylko 3 zadeklarowały systematyczne badanie absolwentów, natomiast 31 wyraziło taki zamiar w przyszłości.

Informacje, które uczelnie zamieszczają na swoich stronach świadczą, że badania absolwentów były prowadzone w sposób niezależny od siebie. Uniwersytet Jagielloński prowadzi je od 2007 roku, Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie od roku akademickiego 2008/2009, kiedy to została powołany Ośrodek Monitorowania Kadry Zawodowej, mający za zadanie monitorowanie losów wszystkich absolwentów AGH (do tej pory badania prowadzone były wybiórczo przez niektóre wydziały). Szkoła Główna Handlowa w Warszawie podjęła tę problematykę w 2009¹³, a Uniwersytet Warszawski dopiero w kwietniu 2011 r.

Niezwykle ważną kwestią jest sposób pozyskiwania danych. Wspomniane wyżej badania Politechniki Krakowskiej wskazały, że najpopularniejszymi metodami były ankieta pocztowa oraz internetowa. Najskuteczniejszy natomiast okazał się sondaż telefoniczny. Posługując się tą metodą, Politechnika Krakowska, monitorując kariery własnych absolwentów w roku akademickim 2005/2006, osiągnęła stopę zwrotu 81%.

⁶ M. Domańska, *Badanie losów zawodowych absolwentów w Wielkiej Brytanii*, [w:] *Analiza losów zawodowych absolwentów narzędzia i metody w krajach Unii Europejskiej*, (red.) J. Żyra, Kraków 2007.

⁷ M. Domańska, *Badanie losów zawodowych absolwentów w Irlandii*, [w:] J. Żyra (red.), *op. cit.*

⁸ M. Domańska, J. Żyra, *Projekt REFLEX – badania losów absolwentów na skalę europejską*, [w:] J. Żyra (red.), *op. cit.*

⁹ *Losy zawodowe absolwentów w latach 1989–1994*, (red.) A. Kowalska, Warszawa 1995.

¹⁰ J. Strzelecka, U. Smółkowska, *Bezrobocie młodzieży w Polsce*, Kancelaria Sejmu Biuro Studiów i Ekspertyz, Wydział Studiów Budżetowych, Informacja nr 1068, http://biurosejmu.sejm.gov.pl/teksty_pdf_04/i-1068.pdf, październik 2004, s. 2 [26.04.2013].

¹¹ *Losy zawodowe...*, *op. cit.*, s. 9.

¹² A. Kowalska *Absolwenci w statystyce rynku pracy – doświadczenie GUS*, [w:] *Metody badania losów i karier absolwentów szkół zawodowych*, (red.) U. Jeruska, Warszawa 2001, s. 39.

¹³ *System monitorowania losów absolwentów SGH, III etap Nr 89/E/10/11*, www.sgh.waw.pl/.../bp/materialy/monitorowanie_2011_synteza_last.doc, 2011 [24.04.2013].

Również przykład Uniwersytetu Jagiellońskiego pokazuje, że bezpośredni kontakt z badanym ma pozytywny wpływ na zwrotność – raporty za lata 2008/2009 oraz 2009/2010 wspominają o telefonowaniu do absolwentów z przypomnieniem prośby o wypełnienie wysłanej wcześniej ankiety internetowej. Zwrot w tych badaniach wynosił ponad 70%¹⁴, a więc był to wynik lepszy niż opisany przez znanego metodologa socjologii, Babbie'go¹⁵, który uważa za zadowalający poziom zwrotów stopę zwrotu rzędu 50% i dodaje, że niższy poziom jest „sygnałem ostrzegawczym, gdyż osoby nieuczestniczące w badaniach mogą różnić się od respondentów, nie tylko pod tym względem, że nie chcą brać w nich udziału”¹⁶.

Badania prowadzone w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego rozpoczęła badania absolwentów w 2010 roku¹⁷. Badanie zostało przeprowadzone techniką ankiety internetowej z użyciem kwestionariusza umieszczonego na serwerze uczelni. Objęci badaniem zostali wszyscy absolwenci, którzy ukończyli studia do 2009. Kwestionariusz zawierał pytania zamknięte jednokrotnego wyboru (w tym skale) oraz wielokrotnego wyboru, jak również kilka pytań otwartych. Aby przejść do kolejnego bloku pytań, należało prawidłowo wypełnić poprzedni, co eliminowało ewentualne błędy oraz braki danych, w związku z czym respondent mógł się uchylić od odpowiedzi jedynie w sytuacji, kiedy w otwarte pole wpisał tylko spację (akceptowaną przez system jako normalny znak).

Ponieważ do tej pory Krakowska Akademia nie prowadziła tego typu badań, należało zacząć je od utworzenia odpowiedniej bazy adresowej, potrzebnej do nawiązania kontaktu z respondentami, która po zakończeniu badania – zgodnie z Ustawą o Ochronie Danych Osobowych – została zlikwidowana.

Dane adresowe zostały wydrukowane na kopertach, a następnie do każdej koperty włożono list z zaproszeniem do udziału w badaniu oraz dołączoną karteczką z loginem i hasłem. Dane te, umożliwiające respondentom zalogowanie się, wygenerowano osobno i losowo powkładano do kopert, aby uniemożliwić połączenie imienia i nazwiska z loginem i hasłem i w ten sposób zagwarantować respondentom pełną anonimowość. Była to więc inna procedura niż w badaniach panelowych realizowanych w omawianych wcześniej krajach (np. w Wielkiej Brytanii i Niemczech), gdzie absolwent musiał podać swoje imię i nazwisko i otrzymywał indywidualny numer, uniemożliwiający dwukrotne wypełnienie ankiety¹⁸.

Ogółem wysłano za pośrednictwem Poczty Polskiej 9010 listów, w dwóch partiach, pierwsza 4 II 2010, druga 23 III 2010. 114 z nich wróciło z powodu zmiany adresu, tak więc można założyć, że 8896 dotarło do respondentów. Ankietę wypełniło 720 osób. Zwrot ukształtował się zatem na poziomie 0,081, czyli 8%. Między grupami absolwentów poszczególnych wydziałów nie było istotnych różnic ze względu na stopę zwrotu, próba dobrana na zasadzie autoselekcji była więc reprezentatywna przynajmniej w tym sensie, że jej skład odzwierciedlał zróżnicowanie populacji generalnej według ukończonych kierunków studiów.

Na niską stopę zwrotu miał największy wpływ fakt, że nie było do tej pory w Polsce tego typu badań na szerszą skalę, nie mogły zatem zostać odebrane jako integralna i oczekiwana część szeroko pojmowanej relacji między studentem a jego *alma mater*. Podczas gdy na Zachodzie studenci mieli świadomość, że jest to praktyka powszechna i dotycząca absolwentów większości uczelni, w Polsce student, który nie miał doświadczeń z innych szkół wyższych, list z prośbą o wypełnienie ankiety mógł potraktować jako zaskakującą nowość lub nawet ingerencję w swoje życie prywatne. Pewien wpływ na zwrotność mógł mieć też termin wysyłki drugiej partii listów. Wysłane 23 marca 2010, dotarły do respondentów prawdopodobnie tuż przed Katastrofą Smoleńską. Wydarzenie to mogło odwrócić uwagę od listu i prośby o wypełnienie ankiety.

¹⁴ *Losy zawodowe absolwentów Uniwersytetu Jagiellońskiego* s. 26 (2011), M. Ćwiakalska, P. Hojda, M. Ostrowska-Zakrzewska, Kraków, <http://www.biurokarier.uj.edu.pl/biuro/badania-losow>, 2011 [15.11.2013].

¹⁵ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2003, s. 288–290.

¹⁶ *Ibidem* s. 287–288.

¹⁷ Projekt realizowany przez dr Dominikę Sozańską, a finansowany z grantu przyznanego przez Fundusz im. Andrzeja Kapiszewskiego oraz ze środków własnych Akademii.

¹⁸ M. Domańska, *Badanie losów absolwentów uczelni wyższych HESA w Wielkiej Brytanii*, J. Żyra (red.), 2007, s. 109, Sedlak & Sedlak 2010.

Obecnie trwają przygotowania do podjęcia badań stanowiących realizację Ustawy z 27 lipca 2005¹⁹. Każdy student kończący studia otrzymuje formularz, w którym wyraża zgodę (lub jej brak) na udział w badaniach. Od lutego 2012 roku do 5 listopada 2012 roku, liczba absolwentów wyniosła 1643 osoby, z czego 1201²⁰ (73%) wyraziło zgodę na wzięcie udziału w badaniach absolwentów. Taka procedura z jednej strony informuje absolwenta o badaniach, z drugiej – pozwala oszacować potencjalny zwrot.

Celem przeprowadzonych już badań było poznanie danych społeczno-demograficznych absolwentów, sytuacji przed podjęciem studiów w Krakowskiej Szkole Wyższej im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego (obecnie Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego), momentu podjęcia pierwszej pracy, obecnej sytuacji zawodowej oraz związku wykonywanego zawodu z wykształceniem. Formuła tego artykułu nie pozwala na pełną prezentację wyników, kilka interesujących rezultatów zostanie przywołanych poniżej.

W próbie zdecydowanie przeważały kobiety, stanowiły 73% osób, które odpowiedziały na ankietę. Spośród wszystkich badanych, 83% to ludzie młodzi, do 30 roku życia, w tym 30% to najmłodsi (do 25 roku życia), a 53% starsi. Ze względu na miejsce zamieszkania próba dzieli się na trzy grupy. Najliczniejszą z nich (38% próby) stanowią osoby mieszkające w miastach powyżej 500 tys., następną grupę (27%) tworzą mieszkańcy wsi, dalej idąc zamieszkali w miastach od 21 do 100 tys. (18%) i w miastach do 20 tys. (7%). Mniejszość (42%) pozostaje w związkach małżeńskich, nieznaczna większość (55%) jest stanu wolnego (w kwestionariuszu nie było pytania o konkubinat).

Kwestią, która z pewnością jest najistotniejsza z punktu widzenia celu badania jest sytuacja zawodowa absolwentów, jaka część spośród nich znalazła zatrudnienie, w jakiej formie. Częstości, z jakim respondenci podawali różne, nie zawsze wykluczające się możliwości, zestawiono w poniższej tabeli.

Tabela 2. Zatrudnienie absolwentów KSW

Proszę opisać swoją OBECNĄ sytuację zawodową Proszę zaznaczyć wszystkie dotyczące Pana/Pani sytuacje	%
Pracuję na pełnym etacie	84
Kontynuuję naukę w szkole wyższej (także studia doktoranckie)	45
Poszukuję nowej pracy (stałej, jakiegokolwiek)	30
Pozostaję na utrzymaniu rodziny	15
Jestem na urlopie macierzyńskim/wychowawczym	10
Jestem zarejestrowany/a jako bezrobotny/a	10
Pracuję na umowę zlecenie/umowę o dzieło	7
Samozatrudnienie	6
Pracuję na niepełnym etacie (1/2, 1/4, itp.)	5
Staż, aplikacja, praktyka zawodowa	3
Inne	1

Źródło: badania własne.

Opisując swoją obecną sytuację zawodową 84% absolwentów KSW zadeklarowało zatrudnienie na pełnym etacie. Jako osoby bezrobotne określiło się jedynie 10% badanych. Jak już zostało wspomniane, badaniem zostali objęci wszyscy absolwenci – zarówno ci studiujący stacjonarnie, jak i niestacjonarnie. Co ciekawe forma zatrudnienia pośród obydwóch trybów jest podobna, co ilustruje rysunek nr 1. Warto zauważyć, że największe różnice występują w przypadku pracy na pełny etat – absolwenci studiów niestacjonarnych przeważają w tej grupie oraz w sytuacji kontynuowania nauki – gdzie liczniejsi są studenci studiów stacjonarnych.

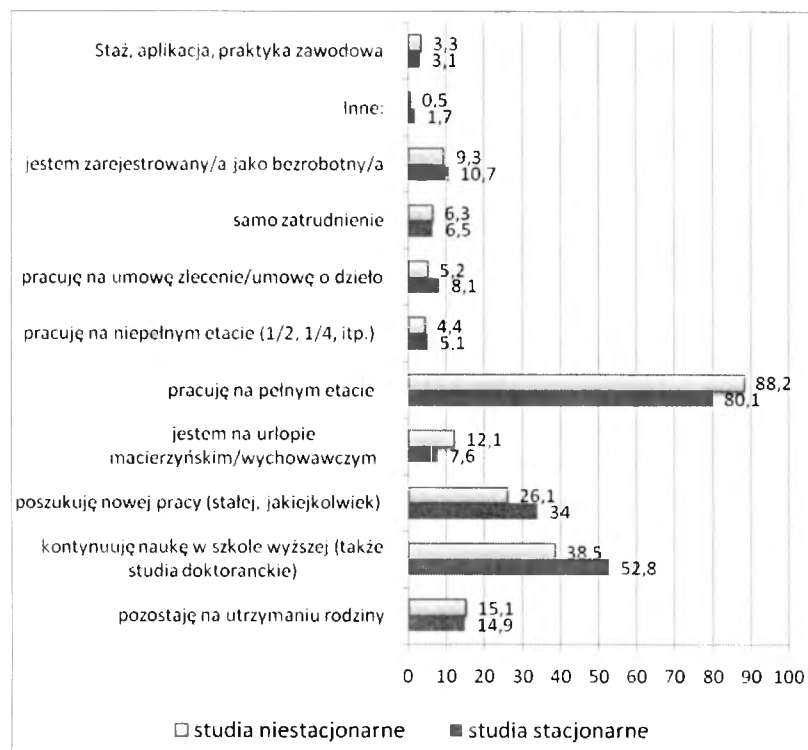
Według Głównego Urzędu Statystycznego²¹ w IV kwartale 2011 bezrobotnych absolwentów szkół wyższych było 18,2%. Jak widać, bezrobocie pośród absolwentów KSW – tych, którzy wzięli udział w ba-

¹⁹ Ustawa dnia 27 lipca 2005 Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. Nr 164, poz. 1365 ze zm.

²⁰ Dane te pochodzą z aplikacji ProAkademia, w której dziekanaty odnotowują spływające zgody.

²¹ *Monitoring Rynku Pracy*, Kwartalna informacja o aktywności ekonomicznej ludności, za IV kwartał 2011 roku, Materiał na konferencję prasową w dniu 26.03.2012 r. http://www.stat.gov.pl/gus/praca_wynagrodzenia_PLK_HTML.htm, s. 10 [12.11.2012].

daniu – było mniejsze niż w tym samym czasie wśród ogółu absolwentów. Nie ma jednak pewności, czy nasza próba jest pod tym względem reprezentatywna dla zbiorowości wszystkich absolwentów KSW. Badanie było anonimowe, więc osoby bezrobotne nie powinny mieć oporu przed ujawnieniem badaczowi swojej sytuacji, ale osoby w tej sytuacji być może są mniej skłonne informowania o swych życiowych niepowodzeniach. Jako że problem ma ogólną naturę, dotyka on także innych uczelni badających losy swoich absolwentów, a to oznacza, że porównywanie szkół, ze względu na szanse zatrudnienia ich absolwentów jest zasadne.



Rys. 1. Tryb studiów a forma zatrudnienia

Przyjrzyjmy się teraz, jak osoby badane oceniały związek wykonywanego zawodu ze zdobytym wykształceniem.

Tabela 3. Deklarowany związek zatrudnienia ze studiami

Czy praca, która stanowi obecnie Pani/a główne źródło utrzymania jest zgodna z kierunkiem ukończonych na KSW studiów	%
Nie dotyczy	18
W dużym stopniu tak	31
Tak, w pewnym stopniu	21
Raczej nie	11
Zdecydowanie nie	18
N=720	1

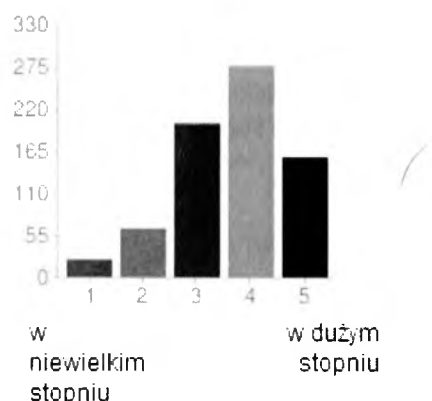
Źródło: badania własne.

Z przedstawionego zestawienia wynika, iż przeważają osoby, które uważają, że ich praca zawodowa jest zgodna z kierunkiem ukończonych studiów. Jest ich prawie dwa razy więcej niż osób, które nie widzą takiego związku.

Dla wyboru ścieżki zawodowej istotna jest także aktywność w czasie studiów. Wśród badanych studentów, 18% studiowało drugi kierunek w KSW bądź innej uczelni, a 68% pracowało zarobkowo, z czego ponad połowa stwierdziła, że podejmowanie zatrudnienia nie było zgodne z kierunkiem studiów. Biorąc

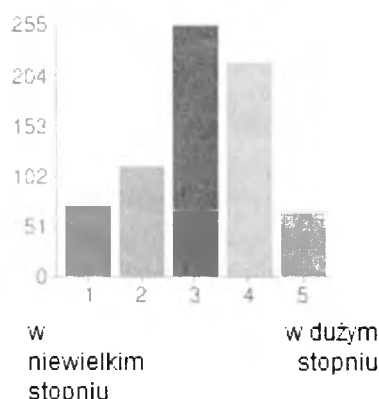
pod uwagę, że po studiach pracują zgodnie z wykształceniem można uznać, iż to właśnie ukończenie studiów dało im umiejętności niezbędne na rynku pracy.

Zapytani o znaczenie studiów w KSW w podjęciu dalszej nauki i przygotowania do pracy zawodowej, absolwenci obydwu te aspekty ocenili pozytywnie (rys. nr 2 i 3), stawiając nieco wyżej przygotowanie do dalszej edukacji, ponad przygotowaniem do dalszej pracy zawodowej.



Rys. 2. Studia w KSW przygotowują do podjęcia dalszej nauki

Źródło: badania własne.



Rys. 3. Studia na KSW przygotowują do pracy zawodowej

Źródło: badania własne.

Podsumowanie

Wyniki dotychczasowych badań są optymistyczne. Osoby, które ukończyły KSW w większości pracują na etacie, a więc w formie zatrudnienia, która jest wypierana przez mniej korzystne umowy. Co więcej, praca, którą wykonują, jest zgodna z wykształceniem. Można zatem wysnuć ostrożny wniosek, iż edukacja oferowana na naszej Uczelni jest zgodna z wymaganiami rynku pracy.

Warto w tym miejscu scharakteryzować oczekiwania, jakie mają pracodawcy wobec pracobiorców. Według Raportu z badań w projekcie *Uczelnia Przyjazna Pracodawcom*²² (2010, s. 13) najbardziej oczekiwanymi cechami są wiedza i umiejętności, następnie doświadczenie zawodowe i kompetencje psychospołeczne. Bez znaczenia jest natomiast jaką uczelnię ukończył kandydat. Raport słusznie jednak zwraca uwagę na to, że wiedza i umiejętności są sprawnościami, których nabycie w ogromnym stopniu zależy od Uczelni.

Z kolei „najczęściej wskazywaną przez pracodawców umiejętnością deficytową była umiejętność łączenia teorii z praktyką. Znaczna skala deficytu występuje również w przypadku umiejętności organizacji

²² Raport z badań w projekcie *Uczelnia Przyjazna Pracodawcom*, Ł. Arendt (red.) Warszawa, 2010, s. 13.

pracy, obsługi klienta i kontaktu z klientem, rozwiązywania problemów, czy znajomości języków obcych”²³. Podobne braki zostały wskazane już wcześniej w informacji, jaką w 2005 roku przekazała Ministerstwu Edukacji Narodowej, Polska Konferencja Pracodawców Prywatnych „Lewiatan”²⁴. Umiejętności, których nie posiadają absolwenci, to: „umiejętność analitycznego myślenia, poszukiwania związków przyczynowo-skutkowych, komunikowanie się, formułowanie przekazu, korzystanie z technologii informacyjnych, (...), znajomość języków obcych (przede wszystkim angielskiego – języka Internetu i korporacji międzynarodowych, pracy w zespole (...), negocjacji z szefem, współpracownikami, klientami, rodziną, sąsiadami w przypadku konfliktu interesów (...))”²⁵.

Oczekiwanie tak zwanych miękkich umiejętności nie jest specyfiką jedynie polskiego pracodawcy. Wspomniany wcześniej Projekt REFLEX w swoim raporcie końcowym prezentuje cechy, jakie według pracodawców powinni mieć absolwenci. Są to:

„Wiedza profesjonalna

- doskonałość we własnej dziedzinie,
- myślenie analityczne,
- zdolność do upominania się o swoje racje;

Funkcjonalna elastyczność

- znajomość innych dyscyplin,
- zdolność do szybkiego zdobywania nowej wiedzy,
- Zdolność do prowadzenia efektywnych negocjacji;

Innowacyjność i zarządzanie wiedzą

- umiejętność posługiwania się komputerem i Internetem;
- umiejętność proponowania nowych pomysłów i rozwiązań;
- gotowość do poddawania w wątpliwość zarówno swoje, jak i cudze pomysły;
- czujne śledzenie nowych możliwości i okazji;

Pożądane kompetencje społeczne

- zdolność do działań pod presją,
- zdolność to wydajnego zarządzania czasem,
- zdolność do produktywnej współpracy z innymi,
- zdolność do mobilizowania zdolności innych,
- zdolność do jasnego wyrażania swoich intencji innym,
- zdolność do koordynacji działań”²⁶.

Biorąc pod uwagę tempo zmian i wymagania stawiane przez gospodarkę, należy mieć świadomość, że wiedza zdobyta na studiach po kilku latach od ich ukończenia może okazać się niewystarczająca. Wyniki badań losów zawodowych absolwentów pomogą stworzyć taki system studiów wyższych, który nie tylko wyposaży absolwenta w zasób wiadomości, ale i uczyni go elastycznym i zdolnym do adaptacji w zmieniających się realiach rynku.

Przy planowaniu kolejnych etapów monitoringu karier zawodowych niezbędne będzie uwzględnienie w narzędziu badawczym zmian związanych z Procesem Bolońskim. Pośród pytań, które zostaną zawarte w projektowanym kwestionariuszu, będą musiały się znaleźć takie, których zadaniem będzie sprawdzenie, które proponowane efekty kształcenia są przydatne po ukończeniu studiów.

Równolegle do badań absolwentów, konieczna będzie dalsza szczegółowa analiza rynku pracy. Potrzeba takich badań wynika nie tylko z wymogu realizacji ustawy, lecz także z konieczności zharmonizowania całego procesu kształcenia z wyzwaniami, jakie stawia przed absolwentem studiów wyższych rynek.

²³ *Ibidem*. s. 14.

²⁴ J. Jabłecka, *Szkolnictwo wyższe a rynek pracy*, [w:] *Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD*, M. Dąbrowa-Szeffler, J. Jabłecka (red.), Warszawa 2007, s. 72.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*, [w:] (ed.) Jim Allen, Rolf van der Velden, The Netherlands 2007, <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex>, s. 14 [21.11.2013], [tłumaczenie własne – DS].

Post scriptum:

Krajowe Ramy Kwalifikacji mitręga czy szansa na poprawę szkolnictwa wyższego

Przedstawiona monografia nie jest monolitem, lecz składającym się z dwunastu opracowań wieloaspektowym ujęciem problematyki, którą w ostatnich dwóch latach żyją szkoły wyższe w Polsce. Każde z poruszanych zagadnień budzi wiele emocji, ale wydaje się, że taka właśnie forma dyskusji nad problemami związanymi z wdrażaniem KRK służy udoskonaleniu tej nieuniknionej przecież reformy uczelni. Nie ulega wątpliwości, że wprowadzenie tych zmian przez uczelnie jest procesem bardzo czasochłonnym i wymagającym dużego zaangażowania pracowników naukowych. Należy mieć nadzieję, że zaowocują one istotną poprawą jakości kształcenia i nie będą tylko kolejną biurokratyczną unijną koniecznością. Warto pamiętać czytając to opracowanie, że KRK – ten wspólny mianownik w europejskim systemie kształcenia – jest jeszcze ciągle wartością tworzoną i od nas zależy, czy będzie to, jak zauważa prof. Jadwiga Mirecka, jedynie biurokratyczną mitręgą, dopełnieniem formalnych wymagań stawianych przez urzędników brukselskich, czy też szansą na wyróżnienie się nowatorskim i atrakcyjnym dla studentów programem.

Krytyczne uwagi dotyczące wybranych problemów prawnych regulujących funkcjonowanie KRK, które znalazły się w szeregu rozdziałach tej monografii, a zwłaszcza te odnoszące się do aktualnych przepisów prawa i standardów akredytujących w zakresie prowadzenia studiów i wymagań stawianych uczelnianym systemom zapewnienia jakości kształcenia – są nie tylko wynikiem uważnych analiz ustawy i rozporządzeń, ale także wyrazem „przywiązywania dużej wagi do tekstu prawnego i uznanych reguł wykładni”, jak podkreślił jeden z autorów w odpowiedzi na krytyczne opinie recenzenta. One także znajdują swój wyraz w toczących się publicznie dyskusjach, a także w wielu punktach są zbieżne ze „Stanowiskiem KRASP zawierającym uwagi do Projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz o zmianie niektórych ustaw z 16 lipca 2013 roku”.

Pozwalamy sobie żywić nadzieję w imieniu własnym i zespołu autorskiego, że wiele z postulowanych zmian czy modyfikacji zawartych w monografii zostanie uwzględnionych w kolejnej nowelizacji prawa o Szkolnictwie Wyższym. Reforma jest przecież ciągle w formie *in statu nascendi* i jedynie czas pozwoli odpowiedzieć na postawione w tytule pytanie.

prof. dr hab. Maria Kapiszewska

